МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
Бийский филиал имени В.М. Шукшина



ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы XXVIII Международной научно-практической конференции

(г. Бийск, 23 апреля 2026 г.)

Бийский филиал имени В.М. Шукшина
АлтГПУ
Бийск
2026

ББК 81+83
Я 41

Печатается по решению
кафедры иностранных языков,
кафедры русского языка и литературы,
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
Бийского филиала имени В.М. Шукшина
Алтайского государственного педагогического университета

Редационная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Швец;*
кандидат филологических наук, доцент *Ю.Г. Бабичева*;
кандидат филологических наук, доцент *Т.В. Жукова;*
кандидат исторических наук, доцент *А.В. Литягина;*
кандидат исторических наук, доцент *Е.В. Почеревин;*
доктор исторических наук, профессор *Д.С. Орлов*

Ответственный редактор:
кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Швец*

Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания: материалы XXVIII Международной научно-практической конференции (г. Бийск, 23 апреля 2026 г.) Часть 1 / отв. ред. Н.А. Швец. – Бийск: Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ, 2026. – 397 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной филологии, лингвистики, литературоведения, истории, культурологии, методики преподавания русского и иностранных языков, литературы и социально-гуманитарных дисциплин.

Для обучающихся и преподавателей образовательных учреждений разного уровня, научных работников, а также всех лиц, заинтересованных в изучении рассматриваемых проблем и вопросов.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© Бийский филиал имени В.М. Шукшина
АлтГПУ, 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Копылова М.И. Роль пространственных образов в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»…..….. 8
Макарова М.М. Роль мистического начала в прозе А.И. Куприна……..…… 12
Потылицина О.В. Пространство и время в фантастических повестях Н.В. Гоголя…..... 15
Сивкова Н.А. Проблема положительного героя в творчестве Ф.М. Достоевского……. 19
Ткаченко А.Д. Образы огня и воды в поэзии А.С. Пушкина…….… 22

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Букина Е.В. Анализ образного строя художественного произведения на уроках литературы в школе..... 26
Гребёнкина Д.М. Использование современных педагогических технологий при изучении творчества А.П. Чехова в школе..... 29
Ершова Т.С. Использование жанра фанфикшен в изучении литературы в 10-11 классах…….…. 33
Зырянова Е.А. Медиапроект по литературе как современный метод исследовательской деятельности школьников..... 36
Миловацкая В. Нетрадиционные уроки по литературе на основе использования сети Интернет как средство активизации познавательной деятельности обучающихся…….. 38
Попова А.Е. Использование визуальных источников при изучении древнерусской литературы в школе…….. 42
Проскурина Е.А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках литературы в школе……. 45
Сыренкова У.А. Особенности интеграции творчества В.А. Жуковского в структуру федеральной рабочей программы по литературе 9 класса: место, цели и развивающий потенциал…….. 49
Тырышкин К.С. Использование литературных адаптаций как инструмент повышения читательской активности школьников…….. 53
Шарабарина Т.М. Специфика изучения теоретико-литературных понятий на уроках литературы в системе основного общего образования…… 56

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУСКОГО ЯЗЫКА

Бичемей О.А. Формы и методы работы с орфографическим анализом слова (5-7 классы)……. 61
Вотьева В.А. Использование наглядных средств обучения на уроках русского языка…… 68
Грекова К.В. Формирование познавательных УУД через использование лексикографических источников на уроках русского языка……. 70
Гусейнзаде Э.В. Методика организации внеурочной деятельности обучающихся по русскому языку…….... 74
Данченко Д.А. Приемы и методы формирования культуроведческой компетенции обучающихся посредством медиатехнологий…… 79
Деттер А.Я. Цифровые технологии в формировании культуры речи современных школьников: теоретико-методологический аспект…… 82
Земцова Е.В. Противоречивость образа женщины в пословицах/поговорках и его

трансформация в современном обществе…….. 86
Сокольская А.Д. Реализация межпредметных связей на уроках русского языка посредством медиатехнологий..... 90

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Архипова Г.В. Обучение грамматике на уроках английского языка с помощью нейросетей: разработка и апробация комплекса упражнений для 5-го класса……. 93
Асадчева Т.С. Потенциальные риски и ограничения использования геймификации при изучении иностранного языка……. 98
Банникова Д.О. Использование коммуникативного подхода в обучении школьников говорению на уроках иностранного языка в начальной школе…… 100
Белоконева Я.А. Современное обучение иностранному языку в рамках системно-деятельностного подхода…….. 104
Борисова А.О. Повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка……..... 107
Букреева З.Б. Сказка как средство изучения лексики иностранного языка……. 110
Вебстэр А.Д. Развитие навыков говорения обучающихся с использованием современных цифровых технологий на уроках иностранного языка……... 114
Вигриянова В.А. Культурный код в словах: специфика работы с национально-маркированной лексикой на уроках иностранного языка…… 117
Галахова А.В. Формирование умений смыслового чтения обучающихся посредством кейс-метода на уроках иностранного языка……… 120
Глушенко С.Г. Ролевая игра как метод формирования коммуникативных навыков англоязычной речи в старших классах средней школы…… 124
Грищенко Ю.В. Игровые технологии в обучении говорению младших школьников (на материале УМК «Лёгкий китайский язык»)……..... 128
Гурбанова Х.Т. Обучение письменной речи учащихся старших классов с использованием современных методик (на материале китайской иероглифики) …….. 131
Евсина П.Н. Искусственный интеллект на уроках русского языка: определение понятия, потенциал применения и ограничения…… 133
Зайцева В.Ю. Формирование навыка аудирования у школьников через использование песен и видеоматериалов……. 136
Зудилова В.А. Развитие мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка в школе…… 138
Калинин В.В. Сравнение юмористических текстов в процессе перевода на занятии по английскому языку…… 141
Катпанова В.А. Исследование роли эмоционального интеллекта в обучении иностранному языку (на базе китайского языка) ……. 143
Курлова А.Н. Использование проектной технологии с целью развития и формирования навыков письменной речи на уроках иностранного языка…… 145
Ларионова Н.Д. Потенциал игровых методов в формировании социокультурных умений учащихся 9 класса……... 148
Лопатин А.В. Виртуальная языковая среда как дидактический ресурс реализации требований ФГОС в обучении иностранным языкам…….. 151
Малышкина Д.Д. Методика обучения лексике иностранного языка на основе контекстуального подхода (китайский язык) ……. 154
Манжара А.С. Формирование социокультурной компетенции обучающихся на материале англоязычных топонимов…….. 157
Николенко Н.С. Технология обучения аудированию на уроке английского языка в начальных классах средней общеобразовательной школы……... 162

Новикова А.Ю. Развитие навыков аудирования у обучающихся с использованием современных цифровых технологий на уроках иностранного языка…….. 166
Пеннер Э.А. Роль интерактивных игр в развитии лексического запаса обучающихся начальной школы……... 169
Печинкин М.Д. Сравнительный анализ стратегий обучения временам в английском и китайском языках в условиях школьного образования…….. 173
Пономарева Е.В. Методика развития навыков аудирования у обучающихся 8 класса с помощью аутентичных подкастов…… 176
Руф А.А. Теоретические основы формирования лексических навыков у учащихся 3-4 классов в процессе начального иноязычного образования…….. 179
Рябушкин С.Б. Формирование навыка интерпретации неоднозначных высказываний у школьников при обучении китайскому языку…… 181
Сальникова К.Г. Особенности подготовки обучающихся к сдаче устной части ЕГЭ по английскому языку……. 185
Сапешко А.В. Использование игровых методов обучения для формирования социокультурных умений школьников на уроках иностранного языка……... 188
Свиридова П.О. Словообразование как средство развития языковой догадки при обучении немецкому языку в основной школе……. 192
Семёнов В.В. Игровые технологии как средство формирования навыков устной речи у младших школьников (на примере УМК «Spotlight»)…… 194
Смирнова Е.Д. Основные стратегии, формирующиеся посредством говорения на иностранном языке в начальной школе……... 196
Старикова М.А. Сказка как код культуры: формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка……... 199
Сайын-Маадыр С.-Б.В. Лингвострановедческий потенциал реалий в формировании социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка…….. 202
Суворова М.С. Формирование иноязычных диалогических умений в игровой деятельности у младших школьников……. 205
Тарасова О.В. Принципы интеграции культурных и языковых аспектов в учебной деятельности…… 208
Трышпакова А.М. Использование средств музыкальной культуры при обучении английскому языку в младшей школе……. 212
Тымыева А.А. Использование театральных технологий в процессе обучения иностранному языку младших школьников……. 215
Фокина Д.А. Развитие компенсаторных умений обучающихся на уроках иностранного языка.. 217
Хаустов В.С. Обучение лексике английского языка в 8 классе средней общеобразовательной школы……... 220
Холявина Ю.Д. Использование электронных ресурсов при изучении темы «Времена группы Simple» на уроках……... 223
Цыганкова У.И. Система лексических упражнений по обучению английскому языку учащихся 6 класса средней общеобразовательной школы…… 225
Чумак Д.А. Использование технологии искусственного интеллекта при обучении лексике на уроках английского языка…….. 229
Черенёва Ю.А. Изучение культуры и праздников Китая во внеурочной деятельности как фактор повышения мотивации учащихся……... 231
Шевель Д.В. Возрастные особенности формирования социокультурной компетенции в аспекте владения стратегиями вежливости……. 234
Шакир кызы Актилек. Формирование грамматических навыков обучающихся с применением дидактических игр…….. 238

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ И УСТНАЯ ИСТОРИЯ

Алексеенко П.Б. Живая история Бийска: деятельность клуба «Бикатунский острог»…….. 240
Андриянов Е.В. История развития ГАИ Бийска в период 1950-1991 гг..... 242
Денисов В.А. Работа ремонтных мастерских в системе «Сельхозтехники» в Алтайском крае в 1980-е годы..... 247
Звягин Н.Ю. Бийский маслосыркомбинат как социально-ориентированное предприятие в 1958-1985 гг..... 251
Костишин М.А. История католической общины в городе Бийске..... 253
Литягина А.В. Рукопись Александра Ивановича Сулоцкого об Алтайской духовной миссии…..... 256
Лобова Д.В. Исторические предпосылки формирования единства народов в Бийске..... 258
Сугоняк М.Р. Этнография на холсте..... 262
Тимофеев Н.А. Социально-бытовая и культурная действительность Бийска: комплексный анализ материалов газеты «Алтай» (май-июнь 1913 г.)…… 266
Третьяков С.Н. Роль комсомольцев в сельскохозяйственном производстве Алтайского края во время Великой Отечественной войны..... 270
Чащилова А.С. Миф как матрица: истоки визуального кода Сибири в искусстве Алтая..... 275
Шарабарина А.Д. Музеи Бийска как хранители памяти о межнациональном единстве Алтайского края..... 278
Шевлякова И.А. Роль клубов исторической реконструкции в формировании ценностных ориентиров гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи на примере города Бийска……. 282
Ющенко Ю.Д. Государство и церковь в первой половине XX века: история взаимоотношений на примере Южной Сибири..... 285

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Гаврилов С.И. Проектная работа учащихся при изучении основ права..... 289
Гаршина Д.К. Системная методика работы с историческими документами как условие формирования критического мышления школьников..... 293
Голубев Д.И. Методика использования технических средств на уроке истории в старших классах..... 295
Губина Д.С. Трудности в восприятии социально-экономических понятий у учащихся на уроках истории в школе..... 298
Гуменюк Г.П. Проектная деятельность на уроках истории..... 301
Ерохина Д.В. Исторические личности: причины и методы их изучения..... 304
Зайцева К.А. Технология критического мышления при обучении истории..... 307
Иванов А.Е. «Абсолютизм» и «Республика»: как помочь ученикам усваивать политические термины? 311
Исаков В.А. Методические аспекты использования художественной литературы на уроках истории..... 314
Калинин К.С. Исторический документ как инструмент мышления: от иллюстрации к исследованию на уроках истории..... 317
Камышков-Суханов Ю.С. Нормативно-правовое регулирование профилактической деятельности в общеобразовательных организациях..... 321
Камышков-Суханов Ю.С. Противоправное поведение несовершеннолетних: понятие, виды, причины и особенности для подросткового возраста..... 324
Кононович А.К. Внеурочная деятельность по праву – теория и практика……. 328
Кононович С.А. Методика работы с историческими источниками на уроках истории…… 331

Купцова Э.С. Проектная деятельность по историческому краеведению в школе……. 335
Липатникова Э.С. Исследовательский метод в процессе изучения истории в школе…… 337
Литяев Е.Д. Инновационные технологии в преподавании отечественной истории в основной школе..... 340
Лопатина В.С. Воспитательные функции права в отечественной педагогике и юриспруденции..... 342
Мареева П.А. Проблемы и возможности использования исторических документов в современном школьном обучении истории..... 345
Меркер А.А. Теоретические и практические аспекты подготовки ЕГЭ и ОГЭ по истории как средства итоговой аттестации учащихся..... 349
Моховикова С.Е. Игровые технологии как средство развития личности учащихся на уроках истории..... 352
Ничипуренко Е.А. Отражение повседневного мира советского человека в живописи «сурового стиля» 355
Пивкин А.В. «Чёрная смерть» как катализатор социального раскрепощения: формирование предпосылок антропоцентризма в Италии XIV-XV веков..... 358
Плотников И.В. Историческая эволюция понятия «Геноцид» и его отражение в международном праве..... 362
Побегайло А.В. «Большой стиль» и первая волна андеграунда: два лика советской художественной культуры середины XX века..... 365
Пономарёв К.Р. История становления и развития правового образования в России……. 369
Попова Е.В. Методика работы с объёмной инсталляцией на уроках изобразительного искусства..... 372
Романенко А.Н. Исследовательская деятельность как значимый аспект работы современного учителя..... 377
Рыболова С.А. Формирование хронологических умений школьников посредством создания ленты времени на уроках истории……... 379
Сухих Е.И. Технологии искусственного интеллекта в историческом образовании……... 382
Филиппов Д.Ф. Возможности использования краеведческого материала как средства развития гражданской позиции у учащихся 9-го класса (в урочной и внеурочной работе по истории) 385
Фотиев В.Ю. Проблемы межнациональных отношений: этнические конфликты, дискриминация, интеграция мигрантов..... 388
Шипилова Е.Р. Изучение исторических личностей на уроках истории в 11 классе (на примере анализа реформ Н.С. Хрущёва) 391
Щелок А.А. Методические аспекты изучения хронологии в школе: создание и использование «ленты времени» 394

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

М.И. Копылова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

Аннотация. В настоящей статье рассматривается роль пространственных образов в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». Определяются такие функции пространственных образов, как участие в раскрытии характеров персонажей, влияние на психологическое состояние героев, символическая нагрузка, способствующая глубокому проникновению в художественный мир Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: пространство, пространственные образы, Петербург, Павловск, периферийное пространство.

Согласно концепциям ученых, исследующих художественное пространство (М.М. Бахтин, М.Ю. Лотман, В.Н. Топоров и др.), оно не равно реальному пространству, хотя усилиями автора текста максимально приближено к действительному. Однако художественный текст не мыслится без пространства как такового: топографических обозначений, описаний домов, интерьеров, мест отдыха. В результате в любом художественном произведении создается целая система пространственных образов. В.Н. Топоров это литературное явление описал так: «текст пространствен» и «пространство есть текст» [5, с. 227].

В связи с этим в тексте практически каждого произведения художественному пространству отводится две основных роли. Оно может выступать в качестве фона для изображения действительности, то есть быть отражением реального пространства, а может быть источником смысловых кодов: отражать внутренний мир персонажей, влиять на их психологическое и эмоциональное состояние, помогать раскрывать авторский замысел и т.п.

Значительная роль пространственным образам отведена и в романе Ф.М. Достоевского «Идиот», в котором автор своим главным героем избирает, по его собственному определению, «положительно-прекрасного», идеального человека, стремящегося внести гармонию и примирение в нескладицу общественной жизни. Избирает, а потом проводит его через поиски и испытания, приводящие к трагическому финалу.

Основными пространственными образами в романе «Идиот» являются Петербург и Павловск – дачный пригород Петербурга, «суррогат дворянских

гнезд» [6, с. 472]. В Петербурге и Павловске разворачиваются основные события романа. Здесь же косвенно представлено и периферийное пространство – Москва, село Отрадное, Псков, Швейцария и др. Эти топосы или всплывают в воспоминаниях персонажей и несут в себе определенный смысл, или используются автором для расширения сюжетного пространства, или являются средством характеристики главного героя.

Петербург – это место, куда главный герой возвращается из-за границы, чтобы выполнить свою миссию: «В конце ноября, в оттепель, часов в девять утра, поезд Петербургско-Варшавской железной дороги на всех парах подходил к Петербургу» [3, с. 3]. Буквально с первой фразы Достоевский дает понять, что с этим городом в жизни героя будут связаны разные обстоятельства: что-то конкретное, истинное («в конце ноября») и неопределенное («часов в девять»). Подтверждает мысль о неопределенности и скрытости и дальнейшее упоминание традиционного для этого города образа «сыро и туманно» [3, с. 3].

В дальнейшем Петербург распадается на более конкретные образы, каждый из которых выполняет определенную функцию. Улицы, проспекты, вокзалы, дома и их интерьерами «рассказывают» о городе и его жителях, а маршрут героев по городу – это, по мнению Н.В. Сабаевой, «метафорическое определение жизненного пути человека, его нравственных исканий и переломных моментов» [4, с. 162].

Князь Мышкин, прибыв в Петербург, знакомится с представителями петербургского общества, посещает дома, принадлежащие разным слоям населения. Детали интерьеров этих домов в основном выступают в качестве проекции внутреннего мира живущих в них людей, а указание точного адреса, по которому находится этот дом, указывает на социальное положение владельца. Символом купеческой грубости и носителем разрушительной силы выступает большой и мрачный дом Парфена Рогожина на Гороховой улице, 41. Неточность в адресе, по которому находится квартира Настасьи Филипповны («близ Владимирской, у Пяти углов») – это показатель неопределенности, нестабильности в жизни женщины, а богатство в убранстве съемной квартиры подчеркивают желание героини чем-то заполнить ощущение своего внутреннего одиночества. Не является исключением и дом генерала Епанчина: в респектабельном и внешне благополучном семействе нет настоящего тепла и единства. Через пространственный образ дома Достоевский доносит до читателей мысль о том, что большая часть его персонажей одиноки, что в домах царит атмосфера «взаимного непонимания, острой разобщенности друг с другом» [4, с. 163].

Петербург, таким образом, в интерпретации автора романа «Идиот» – это город морального напряжения и разлада, город с образом духовного падения, а по определению исследователя Е.Н. Бадаловой, «Вавилон современности Ф.М. Достоевского – это Петербург» [2, с. 18]. Князь

Мышкин чувствует себя в этом городе чужим, даже в редкие минуты счастья он осознает свое одиночество.

Описанию Павловска как пространственного образа автор уделяет большое внимание. Достоевский подчеркивает особенность пространственного режима дачной жизни: прогулки, встречи на воздухе, сезонность, музыкальные развлечения, а также подробно описывает внешний вид дачи Епанчиных и примыкающего к дому сада: «Дача Епанчиных была роскошная дача, во вкусе швейцарской хижины, изящно убранная со всех сторон цветами и листьями. Со всех сторон ее окружал небольшой, но прекрасный цветочный сад» [3, с. 187].

Однако Павловск – это вновь не обычная дача, комфортная для отдыха и общения, а в первую очередь демонстрация статуса семьи и ее хозяина. Следовательно, павловская открытость относительна: она допускает «свободное» общение на воздухе, но сохраняет светскую рамку и наблюдаемость. Если в закрытых пространствах Петербурга слухи проникали через толстые стены, то Павловск становится местом концентрации слухов. Создается впечатление, что действие в Павловске движется по тому же кругу, что и в Петербурге.

Для главного героя перенос в иной пространственный режим (приезд на дачу Епанчиных) не снимает драматизма и связан с предчувствием угрозы. Князь трижды приезжает в Петербург, и каждый раз происходят события, которые круто меняют его жизнь. В первый раз он встречается с Настасьей Филлиповной, во второй приезд на него нападает Рогожин, третья поездка в Петербург заканчивается для князя Мышкина нервным потрясением и погружением в беспамятство (идиотизм). Н.В. Сабаева считает, что «искаженное пространство Петербурга <...> подавляет князя и, в конце концов, губит окончательно, погружая в полную темноту» [4, с. 164].

Особенность периферийных пространственных образов в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» заключается в том, что они не являются конкретными географическими пунктами, куда герои приезжают или откуда они уезжают. Названия этих образов, как правило, упоминаются в речи персонажей, связаны они с проблемами, решение которых выносится за пределы Петербурга. Среди всех периферийных пространственных образов, по мнению Н.Т. Ашимбаевой, «одним из самых «интригующих», загадочных, многозначительных является Швейцария» [1, с. 178].

Смысловой статус Швейцарии в романе, действительно, особый. В первую очередь это символ жизни героя без психологических и нравственных испытаний. Князь Мышкин пробыл за границей четыре года, он отвык от России. В Швейцарии герой «лечился и учился» у профессора Шнейдера, который, помимо всего прочего, содержал его и дал денег на дорогу. Уже в этом признании героя Швейцария как пространственный образ приоткрывает завесу над многими обстоятельствами жизни князя Мышкина. Во-первых, он серьезно болен, во-вторых, он не имеет средств к существованию. И то, и другое обстоятельство в дальнейшем делает героя

особенно уязвимым в петербургском обществе, в котором все основано на капитале и умении из любой ситуации выходить с меньшими потерями здоровья.

Смысловая роль этого пространственного образа все время возрастает. Во-первых, Швейцария становится объектом сравнения: князь сравнивает ее с Петербургом в плане климата, бытового комфорта и дискомфорта, устроенности и неустроенности. Во-вторых, на определенном этапе лечение в Швейцарии вызывает насмешки со стороны тех, кто замечает явное «нездоровье» героя: «Прошло пять лет лечения в Швейцарии… и денег истрачены были тысячи» [3, с. 148].

Другим периферийным пространственным образом автор также отводит определенную роль. Москва, например, ассоциируется с экономическим вопросом жизни героя и с кодом исторической памяти, упоминаемые в тексте провинциальные места – с имущественными конфликтами. Однако решающими образами в судьбе «положительно-прекрасного» героя остаются Петербург и Павловск.

Пространственные образы в романе Ф.М. Достоевского «Идиот», таким образом, являются и местом действия, и смысловыми центрами, признанными «рассказывать» о жизни персонажей произведения. Петербург демонстрирует социальную и психологическую напряженность жизни общества, расставляет всех персонажей Достоевского по рангам, внешне благополучный Павловск делает зародившиеся в столице конфликты более драматичными, а периферийные пространственные образы (Швейцария, Москва, провинция) раскрывают причины и последствия всех сюжетных поворотов романа. Все вместе они связывает композицию романа с его нравственно-философским содержанием и обеспечивает целостность художественного мира.

Литература:

1. Ашимбаева, Н.Т. Швейцария в романах «Идиот» и «Бесы». К вопросу о поэтике топонима у Достоевского / Н.Т. Ашимбаева // Достоевский и мировая культура. Альманах. – 2001. – № 16. – С. 178-185.

2. Бадалова, Е.Н. Концептосфера романа Ф.М. Достоевского «Идиот»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.01.01. / Е.Н. Бадалова. – Астрахань, 2017. – 180 с.

3. Достоевский, Ф.М. Идиот: [роман] / Ф.М. Достоевский. – Москва: АСТ: Ермак, 2004. – 621 с.

4. Сабаева, Н.В. Пространство в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» / Н.В. Сабаева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – №. 17. – С. 162-164.

5. Топоров, В.Н. Пространство и текст / В.Н. Топоров // Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического: избранное. – Москва: Прогресс-Культура, 1995. – С. 227-284.

6. Щукин, В.Г. Российский гений просвещения: исследования в области мифопоэтики и истории идей / В. Щукин. – Москва: РОССПЭН, 2007. – 606 с.

М.М. Макарова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЬ МИСТИЧЕСКОГО НАЧАЛА В ПРОЗЕ А.И. КУПРИНА

Аннотация. Статья посвящена мистическому началу в творчестве А.И. Куприна. Показано, что обращение к мистическому сюжету является частью его творческого метода, основанного на смешении реализма и романтизма. От ранних рассказов, где мистика служит задаче углубленного психологического анализа, писатель приходит к произведениям, в которых иррациональность становится полноценным философским принципом и частью идеи утверждения духовных ценностей.

Ключевые слова: творчество А.И. Куприна, иррациональное в литературе, творческий метод, реализм, романтизм, мистические мотивы.

Данная работа посвящена исследованию роли мистического начала в прозе А.И. Куприна. Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью данной грани творчества писателя в литературоведении. Если реалистическая и социально-критическая составляющие его творчества (повести «Молох», «Поединок») исследованы подробно, то пласт произведений, обращенных к иррациональному, загадочному в мире часто остается на периферии научного внимания.

Между тем, интерес А.И. Куприна к мистике не был случайным или второстепенным; он являлся органичной частью его творческого метода, основанного на «смешении» реализма и романтизма. Нельзя сказать, что данный аспект творчества А.И. Куприна не привлекал внимания. Н.А. Игонина указывает на характерную для писателя способность видеть в обыденном материале отсвет иной, высшей реальности [1, с. 9]. О.В. Корякина отмечает, что в произведениях о Полесье сама природа выступает хранителем древних, почти анимистических тайн, непонятных и враждебных рациональному горожанину [2].

Необходимо определить, таким образом, какую функциональную и эстетическую нагрузку несет мистика, и как взаимодействует с реалистической основой прозы.

Цель данного исследования – комплексный анализ роли и специфики мистического начала в прозе А.И. Куприна на примере произведений «Странный случай», «Серебряный волк», «Олеся», «Звезда Соломона».

Раннее творчество Куприна 1890-х годов уже демонстрирует его устойчивый интерес к загадочным и необъяснимым явлениям. Рассказ «Странный случай» (1895) является показательным примером, сюжет здесь построен вокруг видения таинственной «серой дамы» героям. Писатель не дает однозначного объяснения феномену, предлагая на выбор несколько версий: массовый гипноз, игра подсознания или подлинное сверхъестественное явление.

Важнее, однако, не природа видения, а его разрушительный психологический эффект. Внезапный прорыв иррационального мира в упорядоченный мир персонажей обнажает их скрытые страхи, суеверия и нравственную несостоятельность. Мистический страх не облагораживает героев, а, напротив, проявляет их мелочность и духовную слабость, что сближает рассказ с традициями критического реализма.

В рассказе «Безумие» (1894) мистическое начало сближается с психологизмом: это история о студенте, который, заблудившись в степи, начинает ощущать враждебное присутствие некой силы, тяготеющей над ним. Мистический ужас героя мотивирован здесь не потусторонним вмешательством, а физическим истощением, одиночеством, воздействием однообразного степного пейзажа.

Особого внимания заслуживает рассказ «Лунной ночью» (1893), где мистический мотив (внезапное пробуждение пророческого дара у героя) используется для решения эстетической задачи. Мистическое озарение становится источником особого, возвышенного мироощущения, позволяющего герою ощутить таинственную связь с вечностью [3].

Таким образом, уже в раннем творчестве Куприн осваивает прием, когда фокус смещается с самого сверхъестественного события на его восприятие героями. Эта тенденция продолжилась в зрелый период творчества (1900-1910-е годы).

В этот период мистическая тема у Куприна приобретает философскую глубину. Вершиной мистической фантастики этого периода является рассказ «Серебряный волк» (1901). Сюжет, основанный на фольклорном мотиве «оборотня», А.И. Куприн трансформирует в глубоко психологическую историю о возвращении солдата Стецько с войны, его отчуждения и последующего превращения в волка. По сути, это метафора невозможности вернуться к прежней жизни после столкновения с ужасом Первой мировой войны.

В рассказе «Сильнее смерти» (1913) любовь главного героя к умершей женщине обретает мистические черты: он не только хранит ей верность, но и сохраняет с ней реальную, почти физическую связь, которая позволяет ему побеждать в жизненных испытаниях. В рассказе «Воля» (1917) мистическое начало сближается с темой экспериментальной психологии. История о человеке, который в результате гипнотического внушения обретает невероятную силу воли, но теряет душевное равновесие, построена как

указание на опасную грань между потенциалом человеческой психики и ее уязвимостью.

К мистике писатель обращался и в других произведениях. Группа философско-притчевых рассказов («Синяя звезда» (1925), «Неизъяснимое» (1919)) использует мистику как лабораторные условия для мыслительного эксперимента. В рассказе «Неизъяснимое» герой сталкивается с явлением, которое не поддается рациональному объяснению (призрак), что вызывает глубокое экзистенциальное потрясение.

В повести «Олеся» (1898) описывается встреча героя с колдуньей. Повесть имеет документальную основу, с высокой фактологической точностью передавая реалии быта и детали верований крестьян [4], однако героиня наделена действительным даром колдовства. Мистический дар героини становится знаком ее принадлежности к природно-мифологическому миропорядку, который находится в противоречии с миром социальных условностей и книжного знания. Попытка «цивилизованного» героя ввести «естественного» человека в рамки социальных норм через венчание в церкви приводит к катастрофе. Мистика здесь выступает как часть связи с природой, потерянной человечеством, как утраченный идеал.

В «Звезде Соломона» (1917) мистика выполняет критико-сатирическую и глубоко пессимистическую функцию. Мистика здесь – случайный, внешний дар, попавший в руки заурядного человека. Фантастическая предпосылка (магическая печать) создает условия для беспрецедентного экзистенциального эксперимента. Куприна интересует не магия как таковая, а реакция обывательской души на абсолютную свободу. Она предсказуема: чиновник Цвет оказывается неспособен ни к творческому, ни к разрушительному акту воли, магическая сила высвечивает его экзистенциальную пустоту. Финал, в котором Цвет с облегчением возвращает дар, служит свидетельством добровольного выбора духовной несвободы.

И в «Олесе», и в «Звезде Соломона» мистическое начало становится катализатором основного конфликта, но если в первом случае этот конфликт носит внешний характер, природа противопоставляется цивилизации, то во втором случае конфликт перенесен во внутренний мир героя. Мистика здесь служит увеличительным стеклом, выявляющим кризис личности в современном писателю обществе, утратившем внутренние ориентиры, способные направить даже всемогущую волю.

В рассказе «Скрипка Паганини» (1929) мистика приобретает иной характер. Сюжет об одержимости скрипача духом великого мастера позволяет писателю снять с гения романтический флер «избранничества» и представить его как форму тяжелейшей жертвенной ноши. Музыкант платит за свой дар утратой собственного «я», становясь служителем искусства, рассказ проникнут идеей превосходства духовного начала над материальным, а мистика служит наиболее наглядным способом доказать это превосходство.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о системном характере мистического начала в прозе А.И. Куприна. Оно типично для писателя почти на всем протяжении творчества. От ранних опытов, где мистика служила, главным образом, задаче углублению психологического анализа, писатель приходит к созданию произведений, в которых иррациональность становится полноценным философским принципом.

Таким образом, мистика никогда не бывает у писателя самоцелью; она всегда функциональна и содержательна. Она служит раскрытию трагедии «естественного человека» в мире цивилизации, исследованию границ возможностей человека, скрытых глубин человеческой психики, границ познания, выражению идеи непостижимости мира и утверждения духовных ценностей (любви, воли, творчества), противостоящих обыденности и мещанству.

Литература:

1. Игонина, Н.А. «Соприкосновение с поэзией» в прозе А.И. Куприна / Н.А. Игонина // Русская речь. – 2011. – № 4. – С. 8-11.
2. Корякина, О.В. Мистическая фантастика в рассказе А.И. Куприна «Серебряный волк»: поэтика и проблематика / О.В. Карякина // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 8 (124). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/misticheskaya-fantastika-v-rasskaze-a-i-kuprina-serebryanyy-volk-poetika-i-problematika (дата обращения: 08.01.2026).
3. Попова, И.М. Интертекстуальная символика прозы А.И. Куприна 1920-х годов / И.М. Попова, Т.В. Губанова // Вопросы русской литературы. – 2014. – № 29(86). – С. 88-96.
4. Строкина, С.П. Документальное и художественное в прозе А.И. Куприна / С.П. Строкина // Гуманитарная парадигма. – 2021. – № 1(16). – С. 34-43.

О.В. Потылицина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В ФАНТАСТИЧЕСКИХ ПОВЕСТЯХ Н.В. ГОГОЛЯ

Аннотация. Работа посвящена исследованию пространства и времени в фантастических повестях Н.В. Гоголя, таких как «Невский проспект», «Нос», «Записки сумасшедшего», «Портрет» и «Шинель». Гоголь использует пространство и время как инструменты раскрытия глубоких социально-психологических проблем, создавая сложную и многослойную картину петербургской жизни. Организация пространства подчеркивает одиночество и социальное расслоение, а структура времени отражает внутренние

конфликты и иллюзии героев. Используя символы и аллегории, Гоголь открывает вопросы одиночества, отчуждения и кризиса личности в эпоху бюрократизированного общества.

Ключевые слова: пространство, время, организация пространства и времени, Невский проспект, герои.

Организация пространства и времени в петербургских фантастических повестях Н.В. Гоголя отличается выразительностью и глубиной. В повести «Невский проспект» Николай Васильевич Гоголь умело использует пространство и время как символы, раскрывая тему иллюзий и ключевую проблему «маленького человека». Центральную роль в повествовании играет Невский проспект, служащий сценой для демонстрации множества типов людей и столкновения различных социальных слоев. Проходя по проспекту, читатель видит открытое пространство, где пересекаются представители разных классов, профессий и судеб, что подчеркивает универсальность городской среды.

Однако Невский проспект не ограничивается только визуальным рядом. Он становится местом трансформации и проникновения в частную жизнь героев. Открытые общественные пространства переходят в уютные комнаты квартир, мастерские ремесленников и театры, создавая ощущение двойственности: за фасадом внешнего благополучия скрываются частные драмы и трагедии.

Для многих героев Н.В. Гоголя улица – это приятное зеркало успеха. Жители выходят из дома с определенной целью, они тщательно готовятся к этому: «Тщательно начал он принаряжаться; приумылся, пригладил волоса, надел новый фрак, щегольской жилет, набросил плащ и вышел на улицу» [1].

Пространство и время в повести дополняют друг друга, формируя уникальное сочетание символичности и драматизма. Днем Невский проспект полон светлых надежд и радостных прогулок, а ночью он преображается, превращаясь в сцену странных приключений и мрачных интриг. Этот контраст разрушает привычную линейность повествования, заставляя задуматься о хрупкости иллюзий и неопределённости будущего.

Восприятие времени у героев Гоголя также необычно. Субъективное восприятие растягивает секунды до минут, заставляет ощутить мгновенность счастья и горечь разочарований. Такое временное нарушение подчёркивает эфемерность человеческой жизни и непредсказуемость судьбы.

В итоге, уникальная организация пространства и времени в повести «Невский проспект» служит мощным инструментом, позволяющим Гоголю раскрыть основную мысль произведения: бытие человека наполнено иллюзиями, ложью и поверхностностью, оставляя открытым вопрос о смысле жизни и поиске истины.

Повесть «Нос» отличается оригинальным сочетанием реального и абсурдного в представлении пространства и времени, что придаёт

произведению особый комический и фантастический колорит. Действия разворачиваются в узнаваемых местах Петербурга, придавая повествованию убедительность и подлинность. Между тем, пространство меняется вместе с развитием сюжета. Нос Ковалева, изначально принадлежащий человеку, приобретает самостоятельность и собственную волю, путешествуя по городу. Его перемещение формирует абсурдную цепь событий, демонстрируя аллегорию бюрократической системы Петербурга [3].

Хронологически повесть выстроена ясно и последовательно, несмотря на абсурдность самого сюжета. Каждое событие привязано к конкретной дате, создавая чёткую последовательность действий. Однако абсурдность личной драмы героя, страдающего от исчезновения носа, проявляется в восприятии времени, обостряя комедийную составляющую.

Гоголевская игра с пространством и временем создаёт уникальную композицию, подчеркивая сатирическое изображение быта чиновничьей среды Петербурга.

Повесть «Записки сумасшедшего» отличается особыми чертами восприятия пространства и времени, обусловленными болезненным сознанием героя – титулярного советника Поприщина. Его внутренний мир ограничен канцелярскими стенками и домашней обстановкой, подчёркивая ощущение изоляции и заточения. В отличие от реального мира, в сознании героя царит свобода, реализующаяся в безумных фантазиях, таких как мечта стать испанской короной. Эта игра границ между реальностью и иллюзией усиливает трагичность образа Поприщина.

Что касается временной организации, она также отражает расстройство сознания героя. Время воспринимается им фрагментировано, прерываясь постоянным обращением к прошлому и будущему, отдаляя его от настоящего момента. Обыденные рабочие дни сливаются в единый серый поток, в котором появляются редкие вспышки надежд и грандиозных планов. Такое восприятие подчёркивает внутреннюю дезориентацию героя, его неспособность жить в гармонии с окружающим миром.

Деформация пространства и времени становится ключевым приёмом Гоголя, позволившим ярче отразить боль, отчаяние и бессмысленность существования «маленького человека», запутавшегося в собственной душе.

Повесть «Портрет» отличается оригинальной организацией пространства и времени, которая строится на символизме и многослойности.

Город представлен контрастно: живописные площади и величественные здания соседствуют с грязными улицами и бедняцкими дворами. Это подчёркивает двойственность мира художника Чарткова, находящегося одновременно среди роскоши и нищеты. Н.В. Гоголь часто употребляет выражение «вышел на улицу», расширяя объем сказанного: «вышел бойкий, живой». Автору важнее передать не действие, а состояние персонажа, дать его психологическую характеристику, а улица, как зеркало, выявляет состояние героя: «Там он [Чартков] выпил бутылку шампанского, которое тоже доселе было ему знакомо более по слуху. Вино несколько

зашумело в голове, и он вышел на улицу живой, бойкий, по русскому выражению: черту не брат» [2].

Первоначально мастерская художника олицетворяет вдохновение и творческий порыв, но впоследствии превращается в символ упадка и компромисса с совестью. Картины и портреты выполняют роль мостов между духовным и материальным мирами, отражая борьбу художника с искушениями.

Время в повести также структурировано необычно. Первая часть динамична, показывая стремительный карьерный подъём и крушение героя. Вторая часть нарочно замедлена, сосредотачиваясь на философском осмыслении искусства и нравственного выбора. Такой подход позволяет глубже раскрыть смысл произведения, задавая вопросы о цене творческого труда, роли денег и борьбе между вдохновением и меркантильностью.

В повести «Шинель» Гоголь исследует социальную структуру и психологию российского общества XIX века. Ключевую роль играет организация пространства и времени, отражающая внутреннее состояние героя – Акакия Башмачкина.

Городской пейзаж Петербурга изображён как холодная и бездушная среда, подчеркивающая одиночество героя. Канцелярия становится символом бюрократической системы, подавляющей личность. Пространственное разделение подчеркивает иерархию и власть начальства.

Жизнь Башмачкина организована вокруг рабочей рутины, подчеркивающей монотонность и однообразие течения времени. Его дни проходят в рамках жесткой схемы: работа – дом, без ярких моментов и радостей.

Эта организация пространства и времени подчеркивает критику общественного устройства и одиночество простого человека в жестокой среде большого города.

Таким образом, организация пространства и времени в фантастических петербургских повестях Н.В. Гоголя отражает внутренний мир героев и социальную действительность эпохи. Петербург предстает как город контрастов, где реальность переплетается с фантазией, создавая особую атмосферу таинственности и загадочности. Через призму художественного времени и пространства Гоголь раскрывает тему одиночества, отчуждения и духовной пустоты, характерных для городской среды того времени.

Литература:

1. Гоголь, Н.В. Невский проспект / Н.В. Гоголь // Интернет Библиотека Алексея Комарова: [сайт]. – 2026. – URL: https://ilibrary.ru/text/1332/p.1/index.html (дата обращения: 23.01.2026).

2. Гоголь, Н.В. Портрет / Н.В. Гоголь // Интернет Библиотека Алексея Комарова: [сайт]. – 2026. – URL: https://ilibrary.ru/text/77/p.1/index.html (дата обращения: 23.01.2026).

3. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира: модели пространства, времени и восприятия / Е.С. Яковлева. – Москва: «Гнозис», 1994. – 344 с.

Н.А. Сивкова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОБЛЕМА ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ГЕРОЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Аннотация. В статье рассматривается проблема положительного героя в творчестве Ф.М. Достоевского. Особое внимание уделяется образам князя Мышкина («Идиот») и Алеши Карамазова («Братья Карамазовы»), которые становятся философским экспериментом по созданию «положительно прекрасного» человека. В заключение подчёркивается, что положительный герой у Достоевского – это всегда ищущая, страдающая личность, чей духовный путь раскрывает суть философских и нравственных проблем в творчестве писателя.

Ключевые слова: положительный герой, творчество Ф.М. Достоевского, идеал, «положительно прекрасный» человек.

Данная работа посвящена исследованию проблемы положительного героя в творчестве Ф.М. Достоевского. В русской литературе XIX века образ положительного героя часто строился на основе идеи идеального гражданина или морального эталона, соответствующего общественным ожиданиям [2]. В произведениях же Ф.М. Достоевского положительный герой – не идеализированный образец, а личность, проходящая через внутренние страдания и духовные искания. Его образ строится на христианских добродетелях: любви к ближнему, смирении, нестяжании и готовности к самопожертвованию. Такие герои, как Макар Девушкин («Бедные люди»), Вася Шумков («Слабое сердце»), Соня Мармеладова («Преступление и наказание»), воплощают идею духовного возрождения через страдание и сострадание, часто оказываясь чуждыми рациональному и прагматичному обществу. Достоевский трансформирует традицию XIX века: его герои не соответствуют внешним моральным эталонам, а живут по внутреннему закону совести, стремясь к духовному совершенству. Их положительные качества проявляются в милосердии, готовности делиться последним, принятии жизненных испытаний с кротостью и верой.

В ранних произведениях писателя («Бедные люди», «Слабое сердце») уже прослеживаются ключевые черты положительного героя: христианская основа, духовная сила, способность к любви и состраданию, несмотря на

внешнюю нищету и слабость. В более поздних романах («Преступление и наказание», «Подросток», «Белые ночи») эти мотивы усложняются, раскрывая диалектику добра и зла в человеческой душе.

Художественные поиски писателя закономерно ведут его от анализа нравственной стойкости «маленького человека» и исследования трагической раздвоенности души к созданию идеала в его абсолютном выражении. Вершиной этого пути и самым смелым творческим экспериментом становится образ князя Льва Николаевича Мышкина в романе «Идиот». Здесь писатель ставит перед собой задачу, которую не решал ранее: воплотить в живом, земном персонаже саму идею «положительно прекрасного» человека, создав фигуру, чья духовная сущность целиком строится на христианских идеалах любви, смирения и самопожертвования. Образ князя Льва Николаевича Мышкина в романе «Идиот» – это попытка создать «положительно прекрасного» человека, воплощающего христианские идеалы любви, смирения и самопожертвования. Мышкин, по замыслу автора, – «князь-Христос», но не сам Христос, а его земной последователь, стремящийся к братству и духовному единению людей.

Однако Мышкин – не идеальный герой: ему свойственна внутренняя раздвоенность, слабость воли и неспособность противостоять злу. Его доброта часто оборачивается беззащитностью, а попытки творить добро воспринимаются окружающими как странность или слабость. В.С. Соловьев отметил, что Мышкин – символ утраченной гармонии, человек, не способный к активным действиям в мире зла. Его трагедия – в невозможности реализовать христианский идеал в реальной жизни [5].

При всем нравственном и волевом подобии Мышкина Христу в намерениях и ценностях, князь терпит крах не случайно, а по замыслу Достоевского, который можно проследить по ходу всего романа. Положительно прекрасный человек – еще не Христос [4]. Князь Мышкин – это философский эксперимент Достоевского по созданию «положительно прекрасного» героя. Он воплощает лучшие черты христианской нравственности, но его слабость подчёркивают сложность и даже недостижимость идеала в современном мире.

Алеша Карамазов – центральный положительный герой романа «Братья Карамазовы» – воплощает духовный и психологический идеал Достоевского. Он сочетает в себе религиозность, человеколюбие, смирение, глубокую сострадательность и способность к мистическому опыту. Создавая русский характер, писатель не мог обойти эти явления стороной − ещё задолго до «Братьев Карамазовых» Ф.М. Достоевский писал в «Дневнике писателя»: «Русский человек ничего не знает выше христианства, да и представить не может». Н.О. Лосский заявлял, что русские люди приняли Христа в своём разуме как идеального человеколюбца [1].

У Алеши Карамазова есть духовный ориентир и наставник – старец Зосима. Образ старца воплощает собой идеал христианского подвижника, обладающего глубокой мудростью, любовью к ближним и внутренней

духовной силой. Его жизнь посвящена молитве, помощи другим людям и проповедованию учения любви и прощения [3].

В отличие от других персонажей-христиан у Достоевского, Алеша не только верит, но и активно действует во имя любви и добра, становясь посредником между крайностями братьев – страстностью Дмитрия и скептицизмом Ивана. Его вера основана не на разуме, а на сердце, что делает её устойчивой к сомнениям. Алеша наделён даром интуитивного понимания людей, не осуждает никого и ко всем проявляет милосердие. В финале романа его судьба остаётся открытой: Достоевский планировал продолжение, где Алеша должен был пройти новые испытания, возможно, даже стать революционером или мучеником, но эти замыслы остались нереализованными.

Образ Алеши Карамазова – это воплощение русского национального характера с его противоречиями, стремлением к правде и способностью к самопожертвованию. Он символизирует надежду на духовное возрождение человека и общества, оставаясь одним из самых светлых и вдохновляющих героев мировой литературы.

Таким образом, положительный герой у Достоевского − это всегда ищущая, страдающая личность, чей путь к духовному преображению становится центральным для понимания философских и нравственных проблем творчества писателя. Через его внутренние конфликты и нравственные выборы автор исследует самые сложные вопросы человеческого бытия: о природе добра и зла, о свободе воли и ответственности, о возможности гармонии в мире, полном страданий. Именно в способности героя сохранить веру в человека и христианскую любовь, несмотря на все испытания и падения, Ф.М. Достоевский видел высшее проявление духовной силы и нравственную победу личности над хаосом окружающего мира.

Литература:

1. Лосский, Н.О. Бог и мировое зло: Достоевский и его христианское миропонимание / Н.О. Лосский. – М.: Республика, 1994. – 418 с.

2. Репина, Е.Е. Положительный герой в литературе 19 века / Е.Е. Репина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru: [сайт]. – 2014. – 23 мая. – URL: https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2014/05/23/polozhitelnyy-geroy-v-literature-19-veka (дата обращения: 24.11.2025).

3. Роман Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: современное состояние изучения / Под ред. Т.А. Касаткиной. – М.: Наука, 2007. – 835 с.

4. Роман Ф.М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения / Под ред. Т.А. Касаткиной. – М.: Наследие, 2001. – 560 с.

5. Соловьёв, В.С. Философия искусства и литературная критика / В.С. Соловьёв. – М.: Искусство, 1991. – 702 с.

А.Д. Ткаченко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОБРАЗЫ ОГНЯ И ВОДЫ В ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА

Аннотация. В статье исследуется функциональная нагрузка и эволюция образов огня и воды в художественной системе А.С. Пушкина. На материале ключевых произведений разных периодов («К Чаадаеву», «Пророк», «К морю», «Арион», «Медный всадник») анализируется трансформация природных стихий от романтических метафор свободы к глубоким философским категориям. Автор раскрывает диалектическое единство огня и воды, где огонь выступает символом внутренней энергии, а водная стихия манифестирует динамику внешнего мира – от пространства памяти до разрушительной силы исторического рока.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, поэтика, образы стихий, символика огня, водная стихия, лирика, исторический рок.

Творческое наследие Александра Сергеевича Пушкина представляет собой уникальную художественную систему, в которой природные образы выступают не просто элементами пейзажа, а фундаментальными категориями авторской философии. В отечественном литературоведении неоднократно отмечалось, что в пушкинском мире природа всегда соотнесена с судьбой и внутренним состоянием человека. В лирике поэта важную роль играет система художественных образов, среди которых особое значение приобретают образы природных стихий. Стихии воды и огня в произведениях Пушкина выступают не только как элементы пейзажной картины, но и как выразительные символы, отражающие философские размышления автора и особенности художественного мировосприятия эпохи.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена тем, что символика природных стихий занимает заметное место в художественной системе поэта и способствует более глубокому пониманию идейно-образной структуры его произведений. Анализ этих образов позволяет выявить особенности поэтического мышления А.С. Пушкина, а также проследить связь между природными мотивами и ключевыми темами его творчества, такими как свобода, судьба, любовь и гармония человека с природой.

Целью статьи является прослеживание эволюции образов огня и воды от романтической традиции к реалистическому осмыслению бытия.

Образ огня занимает центральное место в системе природных символов Пушкина. В художественной традиции огонь ассоциируется с энергией, страстью и духовным преобразованием. В художественной системе поэта

огонь выступает не как декорация, а как динамический центр, вокруг которого строится философский сюжет произведения.

В раннем творчестве Пушкина огонь часто выступает как метафора страсти и гражданского вдохновения. Ярким примером служит стихотворение «К Чаадаеву» (1818):

Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, отчизне посвятим
Души прекрасные порывы.

Здесь глагол «горим» метафорически передает состояние внутреннего духовного подъема и готовности к бескорыстному действию. Огонь становится символом гражданской страсти, которая объединяет молодых людей и побуждает их к служению обществу. В данном контексте пламя – это созидательная сила. Подобные образы у Пушкина становятся инструментом преодоления хаоса бытия, где гармония поэтического слова позволяет автору упорядочить стихийные силы мира.

Однако к середине 1820-х годов образ огня приобретает более глубокое значение, связанное с осмыслением природы поэтического дара. Наиболее ярко эта символика проявляется в стихотворении «Пророк» (1826). В центре произведения находится сцена мучительного духовного преображения героя:

И он мне грудь рассёк мечом,
И сердце трепетное вынул,
И угль, пылающий огнём,
Во грудь отверстую водвинул.

Огонь здесь выступает как знак божественного вдохновения и духовного очищения. Огненный уголь символизирует духовную силу слова, которая способна преобразовывать сознание окружающих. Пламя в пушкинском мире часто противопоставляется внешнему мраку, олицетворяя собой свет истины и теплоту творческого самосознания [1, с. 92**]**. В финале стихотворения звучит призыв: «Восстань, пророк... И, обходя моря и земли, глаголом жги сердца людей». Слово поэта уподобляется пламени, которое должно пробуждать спящую духовную жизнь общества. В этой системе слово поэта приравнивается к действию, оно становится материальной силой [4, с.154]**.**

Водная стихия в поэзии Пушкина чаще всего связана с идеями движения, изменчивости и исторической судьбы. Согласно определению М.Н. Эпштейна, природная стихия в поэзии – это образ мира в его становлении и брожении [5, с. 12]. По мнению Ю.М. Лотмана, водные образы в русской литературе выступают как знаковые системы, раскрывающие эмоциональный и историко-философский уровни произведения [3, с. 312]**.**

В ранней лирике водная стихия неразрывно связана с романтическим восприятием природы. Особенно ярко это проявляется в стихотворении «К морю» (1824):

Прощай, свободная стихия!
В последний раз передо мной
Ты катишь волны голубые
И блещешь гордою красой.

Эпитет «свободная» определяет основное символическое значение образа. Море выступает как воплощение той абсолютной вольности, которая недоступна человеку в социально-политической реальности [2, с. 112]. Морская стихия становится «пространством памяти», связывая личное прощание с судьбами Наполеона и Байрона. Обращение героя к морю имеет характер диалога, отражая его внутреннюю эволюцию и расставание с романтическими идеалами юности.

Дальнейшая трансформация образа видна в стихотворении «Арион» (1827). Морская стихия здесь приобретает значение грозных исторических потрясений:

Нас было много на челне;
Иные парус напрягали,
Другие дружно упирали
В глубь мощны вёслы…

Гибель челна традиционно интерпретируется как символ разрушительного социального сдвига и трагедии декабристского восстания. Водная стихия в «Арионе» – это объективная сила истории, в столкновении с которой проверяется истинное достоинство и призвание творца. Особое значение имеет образ поэта, который единственный спасается после бури и продолжает «петь», оставаясь носителем творческого начала после глобальных катастроф.

Вершиной эволюции водного образа становится поэма «Медный всадник» (1833). Нева описывается поэтом как живая, враждебная и неодолимая сила:

Нева вздувалась и ревела,
Котлом клокоча и клубясь,
И вдруг, как зверь остервенясь,
На город кинулась.

Сравнение реки с «остервеневшим зверем» наделяет воду чертами хаоса, который не подвластен человеку. В позднем творчестве Пушкина вода окончательно превращается в объективную и разрушительную силу истории, противостоящую как государственному строительству, так и частному человеческому счастью [3, с. 405].

Проведенное исследование показало, что образы огня и воды в поэтической системе А.С. Пушкина образуют сложное диалектическое единство. Огонь прочно закреплен за сферой духовного самоопределения и сакрального творчества. От метафоры гражданского порыва он эволюционирует к образу очистительной энергии, преобразующей личность поэта. Водная стихия, в свою очередь, манифестирует динамику внешнего

бытия: от романтического идеала абсолютной свободы к воплощению хаотичной и разрушительной мощи истории.

Взаимодействие этих стихий позволяет Пушкину создать целостную модель мира. Огонь как точка концентрации внутренней воли и вода как поток объективного времени находятся в состоянии постоянного напряжения. Именно в этом столкновении рождается концепция человека, способного сохранять духовную целостность перед лицом грозных сил жизни.

Литература:

1. Башляр, Г. Психоанализ огня / Г. Башляр; перевод с французского Н.В. Кисловой. – Москва : Прогресс, 1993. – 176 с.
2. Коровин, В.И. А.С. Пушкин / В.И. Коровин. – Москва: Просвещение, 2005. – Ч. 1. – 350 с.
3. Лотман, Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 1995. – 847 с.
4. Томашевский, Б.В. Пушкин / Б.В. Томашевский. – Москва : Художественная литература, 1990. – Т. 1. – 367 с.
5. Эпштейн, М.Н. Природа, мир, тайник вселенной... Система пейзажных образов в русской поэзии / М.Н. Эпштейн. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.В. Букина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

АНАЛИЗ ОБРАЗНОГО СТРОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы изучения образного строя литературного произведения на уроках в школе. Дается определение понятия «образный строй» и выделяются его ключевые компоненты: образы автора и персонажей, пейзаж и хронотоп. Особое внимание уделяется методике анализа образного строя в рамках школьного образования, с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: образный строй; художественный образ; анализ текста; методика преподавания литературы.

В условиях современного доминирования цифровых технологий и визуального контента наблюдается снижение качества восприятия художественных текстов школьниками. Работа над образным строем произведения на уроках литературы становится ключевым инструментом, позволяющим научить обучающегося воспринимать художественный текст, понимать авторскую позицию, чувствовать слово.

Образ (художественный) – основное понятие литературы и вообще эстетики, определяющее природу, форму и функцию художественно-литературного творчества. Универсальная форма отражения действительности в искусстве. Образ условно подобен реальности, но не копирует ее, а отражает в соответствии с законами художественности [4].

К важнейшим свойствам художественного образа относятся:

- Смысловая ёмкость: способность выражать бесконечное через конечное.
- Типизация: воплощение общего в индивидуальном («знакомый незнакомец»).
- Экспрессивность: выражение идейно-эмоционального отношения автора.
- Многозначность: допущение бесконечного числа толкований [5].

Художественные образы не существуют изолированно, а образуют систему – образный строй. Это сложная организация взаимосвязей, которая формирует целостное представление о мире произведения [8].

Среди ключевых компонентов образного строя выделяются:

1. Образ автора и читателя: автор может присутствовать в тексте как реальный создатель или как вымышленный лирический герой/повествователь. Читатель же выступает как необходимый адресат, заполняющий своим воображением «семантические вакуумы» [8].
2. Образы-персонажи: совокупность черт (портрет, характер, поступки), придающих герою уникальность. В системе могут выделяться протагонисты, антагонисты и антигерои [2].
3. Природные образы (пейзаж): выполняют не только изобразительную, но и психологическую функцию, становясь формой выражения внутреннего мира героя [1].
4. Пространственно-временные образы (хронотоп): по определению М.М. Бахтина, это единство времени и пространства, моделирующее реальность текста [6].
5. Вещные образы: детали быта и интерьера, характеризующие среду и подчеркивающие «колорит эпохи» [5].

Методика анализа образного строя в рамках школьного образования должна учитывать возрастные особенности обучающихся. Установлено, что для школьников 5-7 классов характерен этап «наивного реализма»: подростки проявляют интерес к герою как к носителю конкретных личностных свойств, однако зачастую испытывают трудности с комплексной оценкой образа. В 8-9 классах происходит качественный переход к

осознанию художественной ценности текста; у обучающихся формируется интерес к психологическим мотивировкам поведения и процессу становления характера. Старшеклассники (10-11 классы) уже способны к глубокой систематизации впечатлений, осмыслению сложного внутреннего мира персонажа и постижению уникального творческого мировосприятия автора.

Важнейшим аспектом является учет слабых звеньев восприятия школьников. Оно может быть эмоциональным, рассудочным или смешанным. Выявление данных типов требует от педагога реализации дифференцированного подхода при организации работы над анализом литературного произведения [7].

В школьной практике анализ литературных образов опирается на несколько ключевых методов, позволяющих сочетать эмоциональное восприятие с логическим осмыслением. Сопоставительный анализ предполагает сравнение героев, эпизодов или произведений, как, например, противопоставление Москвы и Петербурга или семей Ростовых и Болконских в романе-эпопее «Война и мир». Метод проблемного вопроса ставит ученика в ситуацию интеллектуального поиска, заставляя самостоятельно аргументировать ответ, что развивает критическое мышление. Анализ «вслед за автором» особенно важен на уровне основного общего образования, когда через последовательное движение по тексту, как при изучении рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг», с предварительной заочной экскурсией в Спасское-Лутовиново, ученики постепенно подводятся к обсуждению сложных философских тем. Системно-образный анализ рассматривает не отдельного персонажа, а всю иерархию образов, как, например, галерею помещиков в «Мёртвых душах», раскрывая авторский принцип типизации. Эффективно и привлечение смежных видов искусства, например, сопоставление «Слова о полку Игореве» с картиной В.М. Васнецова, что развивает ассоциативное мышление. Наконец, творческие задания вроде устного словесного рисования или составления сатирических гербов для помещиков позволяют ученикам не просто анализировать, но и проживать образ через собственную творческую деятельность [3].

Таким образом, чтобы научить школьников понимать художественный текст, воспринимать позицию автора и видеть красоту слова, нужно работать со всей системой образов (героями, пейзажем, временем и пространством, деталями быта), рассматривать принципы их сочетания, развития и взаимодействия. Анализ образного строя позволяет обучающемуся не просто понять сюжет, а прочувствовать авторскую позицию, систему ценностей, воплощенную в художественном произведении. Это ведет к формированию собственных нравственных ориентиров и развитию эмпатии.

Литература:

1. Богач, Д.А. Проблемы понимания образа природы в литературоведческой науке / Д.А. Богач // Вестник ЧелГУ. – 2017. – № 6

(402). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-ponimaniya-obraza-prirody-v-literaturovedcheskoy-nauke (дата обращения: 26.01.2026).

2. Борисова, Е.Б. Образ литературного персонажа как центральный элемент структуры и содержания художественного текста / Е.Б. Борисова // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. – 2015. – Т. 10, № 3. – С. 103-108. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23611350 (дата обращения: 07.01.2026).

3. Брандесов, Р.Ф. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р.Ф. Брандесов, Т.В. Зверев, М.Г. Качурин и др.; под ред. З.Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.

4. Введение в литературоведение (теория литературы): учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.Н. Безруков. – Бирск: Бирск. гос. соц.-пед. акад., 2009. – 180 с.

5. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины: учеб. пособие / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтман и др.; под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высш. шк.; Академия, 1999. – 556 с.

6. Веденкова, Е.С. Исследование художественного пространства-времени: вопросы методологии / Е.С. Введенская // Вестник ТГУ. – 2011. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-hudozhestvennogo-prostranstva-vremeni-voprosy-metodologii (дата обращения: 03.02.2026).

7. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.

8. Федотов, О.И. Основы литературоведения. В 2 ч. Ч. 2: Стихосложение. Литературный процесс: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / О.И. Федотов. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 248 с.

Д.М. Гребёнкина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые проблемы изучения творчества А.П. Чехова в школе и определяется потенциал современных педагогических технологий для их преодоления. Описываются возможности и методические особенности использования медиаобразовательных

технологий, технологии проблемного обучения и технологии учебного диалога при работе с чеховскими текстами.

Ключевые слова: педагогические технологии, медиаобразование, проблемное обучение, учебный диалог, творчество А.П. Чехова.

Изучение творчества А.П. Чехова в современной школе требует обновления методического подхода. Традиционные методы анализа текста, зачастую сосредоточенные на биографическом контексте и сюжете, не всегда позволяют раскрыть всю глубину психологизма, иронии и подтекста, присущих чеховским произведениям. Насыщенная медиасреда оказала ключевое влияние на формирование современных школьников, что порождает объективный разрыв между традиционными методами преподавания классической литературы и психологическими особенностями обучающихся. Клиповое мышление, визуальная ориентация, потребность в интерактивности и быстрой обратной связи делают необходимым поиск новых подходов к знакомству с наследием А.П. Чехова, чье творчество, при кажущейся внешней простоте, требует глубокого эмоционального и интеллектуального погружения. Д.В. Пянзина выделяет основные трудности изучения творчества А.П. Чехова в школе: подтекст и многозначность, психологизм, обилие бытовых деталей, открытые финалы, неоднозначность образов [2].

Использование современных педагогических технологий выступает эффективным ответом на обозначенные вызовы. Термин «педагогическая технология» широко используется в современной педагогике. Г.К. Селевко, обобщая определения разных авторов (М.В. Кларина, В.П. Беспалько, И.П. Волкова), отмечает, что педагогическая технология – это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [5].

На основе анализа научно-методической литературы, мы пришли к выводу, что при изучении творчества А.П. Чехова в школе наиболее эффективно обращение к медиаобразовательным технологиям, технологии проблемного обучения и технологии учебного диалога, которые позволяют:

1. Адаптировать изучение классики к потребностям «цифрового поколения» через визуализацию, интерактивность и проектную деятельность.
2. Реализовать требования ФГОС к формированию метапредметных компетенций: критического мышления, коммуникации, работы с информацией, создания цифрового контента.
3. Обеспечить личностное погружение в текст, необходимое для понимания чеховского подтекста, иронии и символики.
4. Превратить скрытый смысл в предмет исследования**.** Вместо пассивного чтения ученик попадает в ситуацию интеллектуального затруднения.

5. «Распредметить» авторскую позицию и услышать друг друга. Поскольку Чехов часто скрыт за объективным повествованием, истина рождается только в столкновении мнений. Диалог (ученик – текст, ученик – ученик, ученик – учитель) позволяет сопоставить разные интерпретации, научиться аргументировать свою точку зрения и, в конечном счете, прийти к более глубокому пониманию замысла писателя.

6. Преодолеть «клиповость» мышления. Использование видеоэкранизаций, аудиозаписей (фонохрестоматия), создание собственных презентаций или буктрейлеров помогает «перекодировать» сложный литературный текст на знакомый подросткам визуальный язык [6].

Медиаобразовательные технологии определяются как способы построения деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей. Л. Мастерман отмечает, что цели медиаобразования заключаются в воспитании критической автономии, а само медиаобразование − это исследовательский процесс и диалог. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) можно рассматривать как инструмент медиаобразования, который используется для формирования навыков работы с информацией. ИКТ позволяют активизировать познавательную деятельность учащихся, развивать критическое мышление и осваивать навыки работы с различными видами информации [2].

При изучении творчества А.П. Чехова продуктивно использование следующих методов: создание презентаций в PowerPoint; интерактивные схемы для анализа персонажей (например, образ Шарлотты Ивановны в «Вишнёвом саде»); создание плейкастов (музыкально-визуальных открыток, обобщающих отношение учащегося к художественному образу); разработка эйдос-конспектов для анализа символического плана; создание слайд-шоу по режиссёрским интерпретациям; использование ФГИС «Моя школа» для тестов, викторин и интерактивных заданий. Исследования О.М. Скибиной (2023), Н.В. Карабановой и Е.А. Жиндеевой (2024) подтверждают, что синтез медиаобразовательного и предметного подходов позволяет глубже раскрыть ключевые темы чеховской прозы и формирует медиаграмотность.

Технология проблемного обучения предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Структура проблемного урока включает: создание проблемной ситуации, постановку учебной задачи, поиск решения, озвучивание решения. При изучении Чехова эта технология особенно важна, так как авторская позиция скрыта за внешней простотой текста. Примеры проблемных ситуаций: «Французский драматург Эжен Ионеско на вопрос, кто мог бы возглавить идеальное правительство, ответил: «Чехов». Почему? Что в личности писателя позволило ему заслужить такую оценку?»; столкновение точек зрения критиков Н.К. Михайловского (обвинявшего Чехова в безучастии) и К.И. Чуковского (утверждавшего, что Чехов «жаждал переделать жизнь»); выдвижение гипотезы о судьбе Екатерины Ивановны (Котика) из «Ионыча». Технология проблемного

обучения превращает ученика из пассивного слушателя в активного исследователя [8].

Технология учебного диалога базируется на подготовке учащегося к поиску самостоятельного решения. Цель диалога − формирование межличностного взаимодействия, близкой к естественной жизни ситуации, в которой учащиеся забывают об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях. Н.Ф. Виноградова определяет учебный диалог как «диалогическую форму обсуждения, целью которой является коллективное «открытие истины». С.П. Лавлинский подчёркивает, что «суть произведения не раскрывается в начале урока, а совместно создается в общении читателей с творцом и друг с другом». М.В. Царегородцева отмечает, что любой текст состоит из микроконтекстов (эпизоды, композиция, портрет, деталь, ремарки и др.), которые необходимо анализировать последовательно [1].

В рамках технологии используются: побуждающий диалог от проблемной ситуации (дискуссия «Старцев − жертва среды или сознательный выбор?»); подводящий к теме диалог через анализ деталей (детали из «Дамы с собачкой»); сообщение темы с «ярким пятном» (финальная реплика из «Вишнёвого сада») [7].

Таким образом, системное применение медиаобразовательных технологий, проблемного обучения и учебного диалога позволяет преодолеть разрыв между классическим чеховским текстом и сознанием современного школьника, обеспечивая глубокое понимание авторского замысла.

Медиаобразовательные технологии, помощников в реализиции которых выступает ИКТ (создание презентаций, интерактивных схем, плейкастов, эйдос-конспектов, работа с платформой «Моя школа»), предоставляют инструменты для наглядного анализа персонажей, символики и контекста, развивая одновременно предметные навыки и навыки медиаграмотности.

Технология проблемного обучения и технология учебного диалога являются ключевыми для организации интерпретационной деятельности на уроках литературы. Они смещают акцент с пассивного усвоения информации на совместный поиск смыслов, учат аргументировать свою позицию, вести содержательную дискуссию и вступать в диалог с текстом, что особенно важно для понимания чеховской многозначности.

Литература:

1. Виноградова, Н.Ф. Учебный диалог как форма коллективного открытия истины / Н.Ф. Виноградова // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 52-59.

2. Жилавская, И.Р. Медийно-информационная грамотность: диагностика и уровни сформированности / И.Р. Жилавская // Медиаобразование. – 2018. – № 2. – С. 8-22.

3. Зайцева, Е.А. Учебный диалог как форма речевого взаимодействия на уроке / Е.А. Зайцева // Русский язык в школе. – 2020. – №5. – С. 34-38.

4. Карабанова, Н.В. Применение информационно-коммуникационных технологий в старших классах общеобразовательной школы (на примере изучения драматургии А.П. Чехова) / Н.В. Карабанова, Е.А. Жиндеева // Наука и школа. – 2024. – № 3. – С. 45-52.

5. Лавлинский, С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов / С.П. Лавлинский. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.

6. Пянзина, Д.В. Проблемы изучения творчества А.П. Чехова на уроках литературы в школе / Д.В. Пянзина // Русский язык в школе. – 2022. – № 6. – С. 34-39.

7. Савенкова, В.В. Учебный диалог как форма достижения общего познавательного результата / В.В. Савенкова // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 45-49.

8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для вузов / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Т.С. Ершова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖАНРА ФАНФИКШЕН В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 10-11 КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматривается жанр фанфикшен как педагогический прием повышения мотивации к чтению на уроках литературы в старших классах. Выделяются принципы, условия и особенности организации учебной деятельности с использованием фанфикшена.

Ключевые слова: фанфикшен, мотивация к чтению, урок литературы, старшеклассники, классическая литература.

Современное школьное литературное образование существует в условиях нарастающего противоречия между традиционными методами преподавания и стремительно меняющимися культурными практиками нового поколения. Учащиеся нередко воспринимают героев русской классики упрощенно, а классические произведения, насыщенные сложными философскими вопросами, оказываются отдаленными от жизненного опыта современного подростка. Поэтому перед методикой преподавания литературы стоит задача найти такие педагогические подходы, которые

могли бы преодолеть разрыв между классическим текстом и современным школьником, пробудить личный интерес и эмоциональный отклик.

В этой связи перспективным направлением представляется обращение к творческим, субъектно-ориентированным формам работы, которые переводят ученика из роли пассивного слушателя в позицию активного интерпретатора и даже «соавтора» текста. Одной из таких форм является популярный жанр фанфикшен – фанатская, читательская и писательская практика, в рамках которой непрофессиональные авторы создают собственные тексты, используя сюжеты и героев известных книг, фильмов, комиксов, сериалов, а также биографии знаменитостей [4]. Использование этого жанра в старших классах обладает значительным педагогическим потенциалом, поскольку позволяет учащимся установить личную связь с классическим произведением, глубже проникнуть в его структуру через творческое переосмысление и эмоциональное проживание.

Эффективное использование фанфикшена в учебном процессе невозможно без определения системы принципов, создания специальных условий и продуманной организации занятий в рамках изучения литературы в школе.

Первый принцип – принцип соотнесенности с литературным первоисточником. Фанфикшен по определению вторичен. Для успешного написания фанфика учащийся неизбежно должен обратиться к исходному классическому тексту, вступить с ним в диалог [2]. Например, можно предложить ученикам написать фанфик по роману «Преступление и наказание» о жизни Сони Мармеладовой в Сибири, куда она отправилась вслед за Родионом Раскольниковым после его признания в убийстве и приговора к каторге.

Второй принцип – принцип творческой самостоятельности и интерпретационной вариативности. В отличие от традиционного сочинения, которое часто строго регламентировано, работа над фанфиком предполагает свободу творческого самовыражения [3]. Ученик получает возможность углубленно взаимодействовать с содержанием произведения: раскрывать характеры персонажей, достраивать сюжетные линии, предлагать альтернативные версии развития событий. Например, школьник может перенести классический сюжет в современность, представив, как сложились бы судьбы Обломова и Штольца в наше время.

Третий принцип – принцип коммуникативной направленности и социального взаимодействия. Чтение и сочинение фанфикшена становятся поводом для общения, способом найти единомышленников. В школе возможно использовать это же свойство [2]. Например, после того как ученики написали фанфик-кроссовер, смоделировав ситуацию встречи в доме Обломова таких героев русской классики, как Евгений Онегин, Григорий Печорин и Андрей Болконский, организуется неформальное обсуждение. Ученики читают работы друг друга, пишут отзывы, спорят о трактовках.

Реализация обозначенных принципов становится возможной при соблюдении ряда условий. Первое условие – выбор литературно значимых произведений из школьной программы [1]. В качестве первоисточников целесообразно использовать программные произведения школьной классики, которые входят в круг чтения 10-11 классов: роман И.А. Гончарова «Обломов», И.С. Тургенева «Отцы и дети», Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», пьеса А.Н. Островского «Гроза» и другие.

Второе условие – разработка заданий, предусматривающих возможность проявления творческой самостоятельности. Данное условие предполагает интеграцию урочных и внеурочных форм деятельности. На уроках литературы учащиеся знакомятся с особенностями жанра фанфикшен, анализируют способы взаимодействия с оригинальным текстом. Во внеурочной деятельности в рамках кружков, факультативов они получают возможность для свободного творчества, обсуждения и публикации своих работ [1].

Третье условие – создание читательского сообщества заинтересованных сверстников и его поддержка через проведение эмоционально привлекательных мероприятий. Фандомные творческие практики включают сочинение, чтение, редактирование и обсуждение фанфикшена. Перенос этих форматов в образовательную среду позволяет дополнить виртуальную активность учащихся возможностью реального общения, что существенно укрепляет мотивацию к чтению и творчеству [2].

Организация занятий с использованием фанфикшена требует от педагога четкого проектирования деятельности. Учитель должен учитывать возрастные особенности старшеклассников, степень их подготовленности к работе с этим жанром, а также специфику изучаемого произведения. Важно подчеркнуть, что фанфикшен не может быть универсальным приемом, используемым на каждом уроке. Его включение в образовательный процесс всегда определяется целями конкретного занятия, этапом работы над произведением и логикой урока. Наиболее целесообразно применять фанфикшен на этапе закрепления материала, при анализе характеров персонажей, при работе с сюжетом и проблематикой произведения, то есть тогда, когда учащиеся уже обладают достаточным уровнем понимания исходного текста [2]. При этом урок не может быть полностью посвящен фанфикшену: работа с этим жанром выступает как один из приемов занятия, органично встраивается в его структуру и занимает не более 15-20 минут учебного времени. Более объемные творческие работы целесообразно выносить в качестве домашнего задания или организовывать во внеурочной деятельности. Учитель на всех этапах осуществляет постоянное сопровождение и контроль: помогает формулировать замысел, корректирует интерпретации, не допуская искажения ценностных ориентиров первоисточника, направляет обсуждение в конструктивное русло и следит за соблюдением этических норм при создании и обсуждении текстов [1].

В завершение следует подчеркнуть: использование фанфикшена должно быть дозированным и не подменять полноценное изучение произведения. Это дополнительное средство мотивации, а не самоцель.

Литература:

1. Мокшина, Ю.Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы : диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ю.Л. Мокшина. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т, 2018. – 455 с.

2. Солина, А.В. Применение фандомных творческих практик в стимулировании читательской активности молодежи: результаты эксперимента / А.В. Солина // Вестник ЧГАКИ. – 2024. – № 2 (78). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-fandomnyh-tvorcheskih-praktik-v-stimulirovanii-chitatelskoy-aktivnosti-molodezhi-rezultaty-eksperimenta (дата обращения: 09.04.2026).

3. Солина, А.В. Фанфикшн как феномен современной культуры: творческие практики развития читательской активности молодежи : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии : 5.10.1 – Теория и история культуры, искусства / А.В. Солина. – Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2024. – 25 с.

4. Черняк, В.Д. Массовая литература в понятиях и терминах : учебный словарь-справочник : учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 44.03.01 / 44.04.01 «Педагогическое образование» / В.Д. Черняк, М.А. Черняк. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 191 с.

Е.А. Зырянова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕДИАПРОЕКТ ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается медиапроект по литературе как актуальный метод исследовательской деятельности современных школьников. Особое внимание уделяется понятию, классификации медиапроекта, указываются возможные продукты исследовательской деятельности, основанной на медиа. Так же отмечаются формируемые в ходе медиапроекта универсальные учебные действия.

Ключевые слова: медиаобразование, медиапроект, продукт мультимедийного проекта, универсальные учебные действия, классификация.

Медиаобразование играет важную роль в жизни современного человека, так как является одним из факторов его социализации. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [4].

Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с обучающимися.

На сегодняшний день одним из актуальных методов современного преподавания является мультимедийный проект. М.В. Соколова считает, что «медиапроект – это деятельность, организованная на основе средств электронных медиа, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата» [2].

Стоит обратить внимание на важность классификации медиапроектов. Так в своем исследовании В.А. Плотников и О.А. Шамина, выделяют следующие основания для типологизации проектов:

1) по сложности: простые, организационно сложные, технически сложные, ресурсно-сложные и комплексно-сложные проекты;
2) по уровню участников: отечественные, международные;
3) по отношению к заказчику: внутренние, внешние;
4) по инновационности замысла: традиционные, нетрадиционные;
5) по ориентированности на два рынка: на рынок товаров и на рынок услуг (производство товара – контента и продажа услуг – времени/места для рекламы);
6) по сектору медиаиндустрии: традиционный (на основании традиционных медиа), сетевой (на основании новых медиа), трансмедийный (на нескольких разных площадках) [2].

Особое место среди видовых характеристик медиапроектов занимают интерактивные мультимедийные проекты по литературе, строящиеся на принципе диалога с аудиторией и комплексной подачи информации при помощи разных платформ (текста, видео, аудио и пр.).

Методика любой проектной работы заключается в организации коллективного исследования обучающихся под руководством педагога. Главная цель проектной деятельности – разрешение проблемной ситуации, в которую вовлекаются участники проекта [1].

Работая над проектом, обучающиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким

расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей: аналитических, художественных, музыкальных, артистических, коммуникативных [1].

Результатом любой проектной деятельности является продукт. Ярким итогом разработки медиапроекта становятся:

1. иллюстрированный лонгрид;
2. мультимедийная история;
3. лендинг или лендинг-пейдж
4. Информационных буклеты, бюллетени, или афиши, созданные в текстовом редактора Microsoft Word;
5. Ментальные карты и коллажи, являющиеся иллюстрациями к различным темам школьного курса;
6. Индивидуальные или групповые тематические веб-сайты. При этом все созданные вышеперечисленные работы размещаются на странице, имеющей свой адрес в сети Интернет и др. [3].

В условиях современной информационной среды использование медиаматериалов по литературе позволяет педагогам эффективно реализовать образовательные задачи, делая процесс обучения более увлекательным и актуальным для молодого поколения. Создание медиапроекта позволяет достичь не только предметных, но и надпредметных целей: мобилизует обучающихся, позволяет каждому самостоятельно получать знания, учит работать в команде, распределять доли участия всех членов команды и т.д.

Таким образом, медиапроект является практичным способом воплощения ФГОС в современной учебно-исследовательской деятельности школьников. В ходе мультимедийного проектирования у обучающихся формируются критическое и системное мышление, умения ставить цель и решать проблемы, работать с информацией, коммуникативные умения; происходит межличностное взаимодействие, что повышает навык работы в коллективе, уровень социальной ответственности и саморазвития, а в целом – формирование исследовательской, учебно-познавательной, ценностно-смысловой, коммуникативной, продуктивной ключевых компетенций.

Литература:

1. Горбунова, О.А. Мультимедийные проекты на уроках литературы (из опыта работы) / О.А. Горбунова // Prodlenka: [сайт]. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/212601-multimedijnye-proekty-na-urokah-literatury-iz (дата обращения 03.05.2026)
2. Дорощук, Е.С. Основы медиапроектирования: учебное пособие для обучающихся по направлению «Журналистика» / Е.С. Дорощук. – Казань: Изд-во Казан. университета, 2025. – 104 с.
3. Степникова, Ю.В. Участие в учебно-сетевых проектах на уроках литературы / Ю. В. Степникова // Инфоурок : [сайт]. – 2018. – 16 сентября. –

URL: https://infourok.ru/uchastie-v-uchebnosetevih-proektah-na-urokah-literaturi-3233622.html (дата обращения: 03.05.26).

4. Федоров, А.В. Медиаобразование: история и теория / А.В. Федоров. – М.: МОО – «Информация для всех», 2015. – 450 с.

В. Миловацкая,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

НЕТРАДИЦИОННЫЕ УРОКИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках литературы в условиях цифровизации образования. Обосновывается эффективность использования нетрадиционных форм уроков с применением сети Интернет как средства повышения учебной мотивации и самостоятельности обучающихся. Делается вывод о значительном потенциале Интернет-ресурсов в формировании познавательной активности школьников.

Ключевые слова: нетрадиционные уроки, урок литературы, познавательная деятельность, активизация обучения, Интернет-ресурсы,

Современная система образования развивается в условиях цифровизации, что требует внедрения новых форм организации учебного процесса. В частности, использование сети Интернет становится важным инструментом обучения, способствующим развитию самостоятельности и познавательной активности обучающихся. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных способов интеграции Интернет-ресурсов в преподавание литературы с целью повышения познавательной активности школьников и формирования у них навыков работы с информацией.

Нетрадиционный урок определяется как форма обучения с изменённой структурой и активным вовлечением обучающихся. Так, «нетрадиционный урок − это урок с импровизированной структурой, направленный на активное участие всех обучающихся» [7]. Подчёркивается, что такие уроки реализуют деятельностный подход, при котором ученик становится активным субъектом обучения. «Нетрадиционные уроки способствуют не столько усвоению учебного материала, сколько формированию учебной самостоятельности, исследовательских и творческих навыков» [2].

В рамках нетрадиционного подхода к уроку выделяются методы, которые способствуют вовлечению ученика в учебные действия: групповые формы работы, парные обсуждения, ролевые и деловые игры, проблемные задания и другие способы, обеспечивающие не только усвоение фактов, но и развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сопоставление). Эти методы формируют психолого-педагогические условия, при которых происходит повышение уровня познавательной активности обучающихся и их вовлечённости в образовательную деятельность.

Исследования показывают, что нестандартные формы занятий повышают мотивацию учащихся: «с помощью нестандартных форм уроков можно значительно повысить мотивацию и интерес к учебному материалу» [5].

Активизация познавательной деятельности рассматривается как целенаправленный педагогический процесс, «направленный на создание особых условий, в которых учащиеся проявляют инициативу» [4].

Также отмечается значение разнообразных методов: групповой работы, проблемных заданий, игровых форм. Они обеспечивают переход от пассивного восприятия к активному познанию.

Особое внимание уделяется роли Интернет-ресурсов. Они выступают не только источником информации, но и инструментом организации деятельности обучающихся. «Интернет-ресурсы выступают в роли дополнительных дидактических средств, стимулирующих учащихся к самостоятельному поиску, анализу и интерпретации информации» [6].

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июля 2024 г. № 499 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования» устанавливает правовые основы применения цифровых инструментов в школьном образовании. Документ утверждает официальный перечень электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которые могут использоваться при реализации программ общего образования, включая уроки литературы [3].

В рамках данного перечня учителя литературы получают доступ к электронным учебникам, цифровым модулям с текстами художественных произведений, комментариями и заданиями, интерактивным тестам, а также мультимедийным материалам (видеолекциям, иллюстрациям, аудиозаписям художественного чтения). Эти ресурсы позволяют разнообразить формы работы: проводить экспресс-опросы, уроки-диспуты, уроки-интерпретации и проектные занятия, сочетая традиционный анализ текста с цифровыми инструментами поиска, сравнения и визуализации информации.

Значительную часть утверждённых ЭОР составляют планы уроков и сценарии изучения тем, в том числе материалы, подходящие для нетрадиционных уроков по литературе. Среди них − видеоуроки и тесты с

автоматической проверкой (например, ресурс «Литература, 5–9 классы» ГАОУ ВО МГПУ). Особый интерес для организации интерактивной учебной деятельности представляют следующие цифровые ресурсы, доступные в сети Интернет:

− Интерактивное пособие «Наглядная литература» (издательство «Экзамен-Медиа»). Оно содержит систематизированные материалы по курсу литературы: тексты произведений, биографии авторов, иллюстрации, схемы и аналитические комментарии. Благодаря визуализации содержания и мультимедийным элементам пособие эффективно поддерживает осмысление художественного материала и может использоваться на уроках-интерпретациях, уроках-путешествиях или обобщающих занятиях.

− Цифровая образовательная платформа «ЯКласс». Это онлайн-сервис, предлагающий широкий спектр интерактивных заданий, тестов и тренажёров по литературе. Ключевыми преимуществами платформы являются автоматическая проверка выполненных заданий и оперативная обратная связь для учащихся. Ресурс особенно удобен для проведения уроков с элементами соревнования, самостоятельной работы, проектной деятельности и контроля знаний в нетрадиционной форме.

− Цифровая образовательная платформа «Российская электронная школа» (РЭШ) − это государственный онлайн-ресурс, разработанный при поддержке Министерства просвещения РФ. Платформа содержит обширную базу учебных материалов по всем школьным предметам: видеоуроки, интерактивные задания, тесты для самопроверки, а также дополнительные мультимедийные материалы (виртуальные экскурсии, фильмы, аудио). РЭШ ориентирована как на учащихся, так и на учителей, предоставляя готовые сценарии уроков и методические разработки. Благодаря интерактивности и разнообразию форм подачи материала ресурс эффективно используется при проведении нетрадиционных уроков, включая интернет-уроки и уроки-презентации.

Применение указанных Интернет-ресурсов способствует повышению познавательной активности, развитию самостоятельности и формированию устойчивого интереса школьников к литературе. Они позволяют гибко сочетать анализ художественного текста с современными цифровыми технологиями, что отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта к цифровой образовательной среде современной школы.

Литература:

1. Науменко, С.В. Взгляды исследователей на нетрадиционное обучение как на дидактическую систему активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России / С.В. Науменко. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyady-issledovateley-na-netraditsionnoe-obuchenie-kak-na-didakticheskuyu-sistemu-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti (дата обращения: 28.11.2025).

2. Омарова, С.М. Нетрадиционные уроки по литературе как средство активизации познавательной деятельности учащихся / С.М. Омарова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-uroki-po-literature-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya (дата обращения: 28.11.2025).

3. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования» от 18.07.2024 № 499 // Официальный интернет-портал правовой информации. − 2024 г. − с изм. и допол. в ред. от 27.08.2024. − URL: https://docs.edu.gov.ru/document/7afc3a509c46836afbb9e9ea2fc82c18/ (дата обращения: 28.11.2025)

4. Сиротюк, А.Л. Методы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся / А.Л. Сиротюк, М.Г. Сергеева // Вестник Московского института лингвистики. – 2015. – № 1. – С. 106-113.

5. Тотагай, М.М. Роль нетрадиционного обучения в образовании / М.М. Тотагай, Б. Наркулова, Г.О. Жетписбаева // Современные проблемы науки и образования. − 2015. − №6. − С. 27.

6. Углова, А.П. Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования / А.П. Углова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-v-sisteme-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 09.12.2025).

7. Цыпайкина, М.Е. Нетрадиционные формы урока как способы активизации познавательной деятельности учащихся начальной школы / М.Е. Цыпайкина. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2021/02/27/netraditsionnye-formy-uroka-ka-sposoby-aktivizatsii (дата обращения: 28.11.2025).

А.Е. Попова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения древнерусской литературы в школе и обоснованию эффективности использования визуальных источников в образовательном процессе. Анализируются возможности интеграции визуальных материалов (иконописи, иллюстрации, реконструкции, картографические модели) в структуру урока литературы, а также их сочетание с проектной деятельностью обучающихся. Предлагаются

методические рекомендации по поэтапному использованию визуальных источников на различных этапах урока.

Ключевые слова: древнерусская литература, визуальные источники, экфрасис, методика преподавания литературы, урок литературы.

Древнерусская литература – важная составляющая культурного наследия, отражающая духовные, исторические и эстетические особенности эпохи, а также оказывающая существенное влияние на формирование культурной идентичности обучающихся. Изучение древнерусских текстов в школе сталкивается с трудностями, связанными с устаревшим языком, особенностями жанровой структуры и художественного восприятия, характерными для средневековья. В связи с этим особую значимость приобретает применение эффективных методических приёмов, повышающих доступность и глубину восприятия произведений для обучающихся.

В данной статье рассматриваются возможности использования визуальных источников для углубления понимания древнерусской литературы школьниками и повышения уровня их познавательной активности на уроках литературы. Применение визуальных источников при изучении древнерусской литературы в школе обусловлено необходимостью преодоления трудностей восприятия обучающимися текстов средневековой литературы.

Для успешного усвоения произведений древнерусской литературы важно погружать обучающихся в общий культурный контекст того времени, поэтому продуктивно интегрировать урок литературы с уроками музыки, истории, изобразительного искусства, а также применять информационно-коммуникационные технологии. При работе с агиографическими текстами целесообразно обращать внимание на жанр иконописи, показывая иконы, связанные с биографией изучаемого святого и объясняя символику, заложенную мастером-иконописцем [1].

По мнению А.В. Каравашкина, теоретическая обоснованность применения визуальных источников обусловлена особенностями древнерусской литературы, где визуальное начало занимает ключевое место. Исследования свидетельствуют, что тексты эпохи активно опираются на зрительное восприятие, создавая эффект наглядности и ощущения присутствия. Ключевую роль в этом играет экфрасис – словесное воспроизведение изображений искусства, архитектурных сооружений, религиозных символов и значимых событий, несущее не только изобразительную, но и смысловую нагрузку. Дополнительно важное значение имеют описания очевидцев и детальные характеристики, повышающие правдоподобие изложения и формирующие у читателя целостное представление о воссоздаваемой действительности. Таким образом, визуальность выступает неотъемлемой частью поэтики

древнерусских произведений, что делает обоснованным использование визуальных материалов в образовательной практике [2].

Одним из ярких примеров визуальности в древнерусской литературе выступает «Повесть о Петре и Февронии Муромских», где словесные образы отличаются высокой наглядностью и насыщенностью символики. Особенно показателен эпизод появления змея и его раскрытия, построенный на контрасте между внешним видом и подлинной сутью: «И виде брата своего седяща у нея… Се есть, брате, пронырьство лукаваго змия» [4, с. 114]. Автор создаёт эффект двойного восприятия – персонаж одновременно предстаёт в обличье человека и чудовища. Данный фрагмент можно использовать на уроке для изучения темы видимости и иллюзии в древнерусской литературе. Обучающимся предлагается сравнить текст с иконописными изображениями борьбы со змием или сценами искушения, что поможет понять, как зло передаётся через внешнюю маскировку и внутреннюю природу. Такой подход развивает умение трактовать символические образы и осознавать религиозно-нравственный смысл произведения.

Особое значение имеет образ Февронии, мудрость которой раскрывается через аллегорические и метафорические высказывания: «Нелепо есть быти дому без ушии и храму безо очию» [4, с. 187]. На первый взгляд, фраза кажется бессмысленной, однако в последующем получает визуальное толкование, под «ушами» подразумевается отсутствие собаки, а под «очами» − отсутствие ребёнка. Этот пример иллюстрирует тесную взаимосвязь словесной образности в древнерусской литературе с визуальным мышлением. На уроке учащимся можно предложить интерпретировать подобные формулировки, а затем создать их визуальные аналоги, рисунки или схемы, что поможет глубже осмыслить особенности средневековой символики и аллегории.

Важным завершающим эпизодом выступает образ посмертного соединения супругов: «И паки наутрии обретошася святии в едином гробе» [4, с. 231]. Визуальное представление единого гроба символизирует духовное единство и божественное признание их брачных уз. На занятии этот фрагмент можно сопоставить с иконографией святых Петра и Февронии. Ученикам стоит поручить проанализировать, как идея единства воплощается как в тексте, так и в изобразительном искусстве, что способствует развитию умений проводить межвидовой анализ произведений искусства.

Использование визуальных источников становится значительно более результативным при их сочетании с проектной деятельностью обучающихся. При работе над проектами, связанными с визуализацией древнерусских текстов, школьники не просто воспринимают содержание произведений, но и осмысливают их в рамках широкого культурного пространства. Создание иллюстраций, воссоздание описанных сцен, сопоставление словесных и визуальных образов способствует углублённому пониманию художественных особенностей древнерусской литературы и её взаимосвязи с другими видами искусства [3].

Ключевое значение имеет разработка методических указаний по применению визуальных материалов в образовательном процессе. В первую очередь следует учитывать возрастные особенности обучающихся среднего звена, характеризующиеся необходимостью опоры на наглядность и постепенное усложнение материала. Визуальные источники должны выбираться с учётом их содержательной насыщенности, художественной выразительности и соответствия изучаемому произведению. Желательно, чтобы они не сводились лишь к иллюстративной функции, а становились объектом анализа, интерпретации и критического осмысления.

Целесообразно поэтапно вводить визуальные материалы в структуру урока. На этапе мотивации можно использовать иллюстрации (иконы, миниатюры, реконструкции), способные вызвать интерес и породить проблемную ситуацию, стимулирующую к чтению текста. На этапе первоначального восприятия визуальные образы помогают сформировать представление о сюжете и персонажах. При анализе текста полезно проводить сопоставление словесного описания с изображением, обращая внимание учащихся на особенности экфрасиса, символику и детали композиции – это углубляет понимание художественного замысла и позволяет выявить авторскую позицию [2].

На этапе интерпретации обучающимся можно предложить творческие задания: создать иллюстрации, коллажи, схемы или цифровые презентации. Такие виды деятельности развивают творческое мышление и формируют личное отношение к произведению. Завершающим этапом может стать выполнение проектных работ, объединяющих текстовую и визуальную информацию. В рамках проектов обучающиеся могут исследовать образы святых в литературном тексте и иконописи, реконструировать визуальное пространство произведения, анализировать функциональное назначение визуальных описаний.

Ключевым условием является установление диалога между текстом и изображением. Учитель должен направлять внимание обучающихся на сходства и различия в словесных и визуальных образах, обсуждать их смысловую насыщенность и выразительность. Это способствует развитию аналитических умений и критического мышления. Также важно учитывать межпредметные связи, привлекая знания по истории, мировой художественной культуре и изобразительному искусству, что позволяет сформировать целостное видение древнерусской культуры.

Таким образом, применение визуальных источников при изучении древнерусской литературы в школе, особенно в рамках проектной деятельности, выступает эффективным педагогическим инструментом. Оно стимулирует интерес к чтению, способствует более глубокому осмыслению художественных произведений, развивает творческое и аналитическое мышление учащихся, а также формирует их культурно-историческое восприятие.

Литература:

1. Ейбоженко, О.В. Проектная деятельность как средство активизации читательского интереса учащихся при изучении древнерусской литературы в школе / О.В. Ейбоженко // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – №6. – С. 154-159.
2. Каравашкин, А.В. Визуальное в древнерусской литературе (Экфрасис, свидетельства очевидцев, описания) / А.В. Каравашкин // Герменевтика древнерусской литературы. – 2020. – №19. – С. 371-389.
3. Логунова, В.А. Визуальные источники на уроках истории в основной школе / В.А. Логунова // Ratio et Natura. – 2023. – №1. – С. 112-113.
4. Повесть о Петре и Февронии / Академия наук СССР. – СПб.: Наука, 1970. – 340 с.

Е.А. Проскурина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения активных и интерактивных методов обучения на уроках литературы в школе как средства повышения вовлечённости обучающихся и углубления понимания художественных текстов. Описываются конкретные приёмы − дискуссии, ролевые игры, мозговые штурмы и проектная работа − и их влияние на развитие аналитического и творческого мышления школьников. Показаны преимущества перехода от традиционных форм преподавания к интерактивным: рост мотивации, развитие коммуникативных навыков и способности аргументировать свою точку зрения.

Ключевые слова: активные методы обучения, интерактивные методы обучения, урок литературы, познавательная активность.

В условиях современной образовательной среды возрастает потребность в методах обучения, которые не просто передают знания, но и развивают критическое мышление, коммуникативные навыки и творческий потенциал обучающихся. Применение активных и интерактивных методов позволяет сделать процесс обучения более динамичным, вовлечь учеников в анализ текстов, стимулировать их самостоятельную мыслительную деятельность и сформировать устойчивую мотивацию к чтению и изучению литературы [2, с. 8]. Эти методы позволяют перейти от репродуктивного усвоения знаний к развитию критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков учащихся.

Теоретико-методологической основой применения активных и интерактивных методов выступают ключевые концепции отечественной и зарубежной педагогики. Прежде всего, это теория развивающего обучения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, согласно которой усвоение знаний происходит в процессе активной деятельности ученика, а обучение должно опережать развитие, создавая зону ближайшего развития. Существенный вклад в формирование методологии активного обучения вносит концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская), где акцент делается на индивидуальных особенностях и познавательных потребностях школьника. Кроме того, принципы деятельностного подхода А.Н. Леонтьева подчёркивают, что знания не передаются в готовом виде, а формируются в ходе собственной деятельности субъекта [1, с. 46]. В зарубежной педагогике опорой служат идеи конструктивизма (Ж. Пиаже), согласно которым ученик конструирует знания через взаимодействие с окружающей средой и другими участниками процесса.

Особое место в обосновании эффективности этих методов занимает понятие познавательной активности. Под познавательной активностью понимают целенаправленную деятельность учащегося, направленную на поиск, осмысление и присвоение знаний, проявляющуюся в любознательности, инициативности, стремлении к самостоятельному познанию. Она выступает не только результатом, но и условием успешного обучения: чем выше уровень познавательной активности, тем эффективнее усвоение материала и развитие критического мышления. Активные и интерактивные методы напрямую стимулируют познавательную деятельность – через постановку проблемных вопросов, анализ реальных ситуаций, дискуссии и групповую работу, – превращая ученика из пассивного слушателя в активного исследователя.

Разграничим понятия «активные» и «интерактивные» методы. Активные методы предполагают включение учащихся в познавательную деятельность, стимулируют мыслительные процессы и самостоятельную работу, но не всегда подразумевают интенсивное взаимодействие между учениками [4, с. 368]. Интерактивные методы, напротив, делают акцент на коммуникации, сотрудничестве, обмене мнениями и совместной деятельности, где обучение происходит через диалог и взаимное обогащение опытом [3, с. 232].

Классификация активных методов обучения включают следующие подходы:

- мозговой штурм (брейнсторминг) − коллективная генерация идей по заданной проблеме, например, «Какие темы и мотивы объединяют лирику А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова?»;
- анализ конкретных ситуаций (кейс-метод) − разбор литературных ситуаций с поиском решений или интерпретаций, например, «Как бы вы поступили на месте Татьяны Лариной?»;

- проблемные вопросы и задачи − постановка вопросов, требующих самостоятельного поиска ответов и аргументации, например, «Можно ли считать Печорина героем своего времени?»;
- дискуссии − обсуждение спорных вопросов с обоснованием своей позиции, например, «Базаров: нигилист или мыслитель?»;
- эвристические беседы − последовательное наведение на открытие новых знаний через систему вопросов.

К интерактивным методам относят:

- ролевые и деловые игры − воссоздание ситуаций из произведений или эпохи, например, «Суд над Онегиным» или «Интервью с Чеховым»;
- дебаты − структурированное обсуждение с противоположными точками зрения, например, «Классика обязательна для всех или должна быть выбором?»;
- работу в малых группах с распределением ролей − совместный анализ текста, где каждый выполняет свою функцию (исследователь, критик, чтец, художник);
- проектную деятельность − создание творческих продуктов на основе литературных произведений, например, «Литературный инстаграм» персонажей или «Карта путешествий героя»;
- «круглый стол» − коллективное обсуждение темы с равным правом голоса для всех участников;
- интерактивные презентации − представление результатов исследования с элементами взаимодействия аудитории (вопросы, голосования, мини-опросы).

Таким образом, активные и интерактивные методы обучения создают условия для перехода от традиционного урока литературы, где доминирует учитель, к современному образовательному процессу, где ученик становится активным субъектом познания.

Активные и интерактивные методы обогащают уроки литературы и развивают ключевые навыки учащихся. Рассмотрим их на примерах:

Мозговой штурм при изучении комедии «Горе от ума» Грибоедова помогает ученикам проанализировать трактовку понятия «ум» разными персонажами (Чацкий, Фамусов, Молчалин) и сформулировать позиции по проблеме ума и глупости в комедии. При работе с рассказом Т.Н. Толстой «Соня» школьники обсуждают преемственность героини с образом «маленького человека» в русской литературе.

Кейс-метод на примере «Муму» Тургенева предлагает проанализировать поступок Герасима и разыграть альтернативные варианты развития событий. В работе с романом «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова метод помогает выявить неочевидные философские и социальные аспекты произведения.

Проблемные вопросы («Можно ли считать Печорина героем своего времени?», «Как меняется Андрей Болконский в романе «Война и мир»?») побуждают к анализу поступков героев и авторского замысла.

Дискуссии («Базаров: нигилист или мыслитель?», «Нужна ли сегодня поэзия Пушкина?») учат аргументировать позицию и подкреплять её примерами из текста.

Эвристические беседы при изучении пьесы «Вишнёвый сад» Чехова (вопросы о символике сада, настроении пьесы) наводят на осмысление темы утраты и смены эпох. Такие вопросы помогают осмыслить сюжет и характеры.

Ролевые игры («Суд над Онегиным», «Интервью с Чеховым») позволяют вжиться в роли, глубже понять мотивы поступков и личность автора.

Дебаты на тему «Классика обязательна для всех или должна быть выбором?» развивают умение отстаивать позицию с опорой на тексты и мнения критиков.

Работа в группах с распределением ролей при анализе романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского (исследователь, критик, чтец, художник) организует комплексный разбор образа Раскольникова.

Проектная деятельность включает:

− «Карту путешествий героя» (например, Чичикова или Печорина) с описанием мест и событий.

− *Круглый стол* по теме «Роль женщины в обществе XIX века» даёт возможность высказать разные точки зрения на основе произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Н.А. Некрасова.

− *Интерактивные презентации* о творчестве Пушкина с аудиозаписями, видеофрагментами и опросами аудитории делают материал наглядным и вовлекают класс в обсуждение.

Таким образом, применение активных и интерактивных методов обучения повышает динамику уроков, развивает критическое мышление, коммуникативные навыки и творческий подход к анализу текстов.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. − 184 с.

2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. − 2003. − № 10. − С. 8-14.

3. Кларин, М.В. Интерактивное обучение: образовательный аспект / М. В. Кларин. – М.: УЦ «Перспектива», 2016. − 232 с.

4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2010. − 368 с.

У.А. Сыренкова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю. Г. Бабичева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ТВОРЧЕСТВА В.А. ЖУКОВСКОГО В СТРУКТУРУ ФЕДЕРАЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 9 КЛАССА: МЕСТО, ЦЕЛИ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интеграции творчества В. А. Жуковского в структуру федеральной рабочей программы по литературе для 9 класса. Обосновывается необходимость включения баллады «Людмила» в круг изучаемых произведений для полноценного раскрытия эволюции русского романтизма. Анализируется развивающий потенциал произведений поэта в контексте формирования историко-культурного мышления учащихся.

Ключевые слова: В.А. Жуковский, русский романтизм, баллада, историко-культурный подход, федеральная рабочая программа по литературе.

В современных условиях реализации ФГОС основного общего образования особое значение приобретает историко-культурный подход к изучению литературы. Как обосновывает В.А. Доманский, культура представляет собой «форму одновременного бытия и общения людей разных времен, эпох», а подлинное понимание художественного произведения достигается лишь тогда, когда читатель вступает в «диалог с героями, авторами, другими читателями, критиками, веками, культурами» [1, с. 47-48]. Именно такой подход позволяет преодолеть фрагментарность знаний обучающихся и сформировать у них целостное представление о развитии отечественной словесности как органической части национальной и мировой культуры.

Особое место в системе изучения литературы в 9 классе (УМК под ред. В.Я. Коровиной) занимает раздел, посвящённый творчеству В.А. Жуковского [1]. Являясь ключевой фигурой в литературном процессе первой половины XIX века, поэт выступает для школьников «проводником» в эпоху романтизма и подготавливает почву для восприятия классического наследия А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова.

Изучение творчества В.А. Жуковского приходится на первую четверть учебного года [2, с. 95]. Раздел, посвящённый произведениям Жуковского, интегрирован в более широкий контекст литературы первой половины XIX века, представляющий собой обширную главу, охватывающую произведения А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, Анатолия Погорельского и поэтов

пушкинской эпохи. Данный раздел предваряется параграфом, посвящённым романтизму, который содержит необходимый теоретический материал для глубокого понимания этого литературного направления учащимися.

В.А. Жуковский – первый автор, с которым знакомятся учащиеся в этой главе. Его творчество занимает особое положение в историко-литературном процессе и рассматривается как важный этап в формировании романтизма в русской литературе, что делает его ключевой фигурой в изучении этого направления. Более того, В.А. Жуковский считается родоначальником русского романтизма [3, с. 29], что подчеркивает его значимость в контексте историко-культурного развития русской литературы в целом.

В школьном учебнике по литературе 9 класса под редакцией Коровиной представлены такие произведения В.А. Жуковского, как «Море», «Невыразимое» (отрывок) и «Светлана». Такой выбор позволяет раскрыть ключевые аспекты романтической эстетики поэта, включая философскую лирику, направленную на осмысление стихии природы и выражение душевных переживаний, а также жанр баллады, который стал визитной карточкой Жуковского. Однако за пределами школьной программы остаётся баллада «Людмила», открывшая не только эпоху русского романтического балладного творчества, но и весь период зрелого романтизма в отечественной литературе.

Отсутствие «Людмилы» в учебной программе приводит к обеднению представления учащихся о генезисе романтической традиции. Включение этой баллады, стоящей у истоков русского романтизма, в аналитическую практику является необходимым для построения полноценной генетической связи между жанровыми формами в творчестве В.А. Жуковского. Элегии «Море» и «Невыразимое», представленные в программе, акцентируют внимание на философской рефлексии, тогда как «Людмила» позволяет проследить процесс адаптации европейского балладного канона к национальной культуре. Сопоставление «Людмилы» с более поздней балладой «Светлана» развивает у учащихся критические аналитические способности, выявляя трансформацию романтического героя: от фатализма и безысходности к торжеству христианской веры. Такой диалог двух баллад даёт возможность осмыслить важнейшие для романтизма категории – судьба, провидение, нравственный выбор человека – а также увидеть, как трансформируется заимствованный сюжет под влиянием национальной и авторской картины мира. Кроме того, обращение к «Людмиле» углубляет представление о жанровой природе романтической баллады, её связях с фольклором, народной демонологией и западноевропейской литературной традицией, что необходимо для целостного анализа как творчества самого Жуковского, так и последующего развития русского романтизма в целом. Именно поэтому важно интегрировать изучение этой баллады в школьную программу. В Федеральной рабочей программе по литературе (5-9 классы) указано, что в 9 классе изучаются баллады и элегии В.А. Жуковского (два

произведения по выбору), например, «Светлана», «Невыразимое», «Море» [4]. Таким образом, примерный перечень произведений определён, но учитель имеет право варьировать их в рамках рекомендаций, что позволяет включать в программу балладу «Людмила» для более полного раскрытия эволюции русского романтизма.

Изучение литературы в рамках школьного курса осуществляется последовательно и базируется на историко-культурном подходе, что позволяет учащимся осмыслить произведения в контексте их времени и литературного направления. Таким образом, знакомство с творчеством Жуковского является важным этапом в формировании у школьников целостного представления о литературном процессе первой половины XIX века и его ключевых фигурах.

Перед тем как приступить к изучению творчества Жуковского и романтизма в целом, обучающиеся знакомятся с произведениями классицизма и сентиментализма, благодаря чему они могут отследить изменения в русской литературе, то, как она развивалась и менялась с годами. После исследования художественного наследия Василия Андреевича Жуковского программа предполагает переход к анализу отечественной прозы первой половины XIX века. В учебнике этот раздел открывает произведение Анатолия Погорельского «Лафертовская маковница» [2, с.122]. Однако в Федеральную рабочую программу оно не входит и обычно не изучается, поэтому учащиеся сразу переходят к комедии Александра Сергеевича Грибоедова «Горе от ума». Такое структурирование материала представляется весьма обоснованным, поскольку оно позволяет учащимся, уже освоившим основы классицизма и погрузившимся в эстетику романтизма, перейти к изучению произведений, в которых синтезируются черты романтизма и реализма (например, комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума», роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»). Это даёт им возможность наблюдать синтез и взаимодействие различных литературных направлений в рамках одного произведения, что способствует более глубокому пониманию литературных процессов того времени.

Таким образом, в процессе изучения литературных произведений особое внимание уделяется хронологическому порядку их создания, что позволяет последовательно анализировать эволюцию литературных направлений. Такой подход способствует глубокому пониманию динамики развития русской литературы, а также выявлению закономерностей, отражающих изменения в социально-культурном контексте соответствующих исторических эпох.

Цели изучения творчества Василия Андреевича Жуковского, соответствующие Федеральной рабочей программе по литературе (5-9 классы) [4]:

1) формирование духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения;

2) приобщение учащихся к нравственно-эстетическим ценностям как национальным, так и общечеловеческим;

3) развитие умения рассматривать изученные произведения в рамках историко-литературного процесса (определять и учитывать при анализе принадлежность произведения к историческому времени);

4) приобщение школьников к наследию отечественной и зарубежной классической литературы;

5) воспитание уважения к отечественной классике как высочайшему достижению национальной культуры, способствующей воспитанию патриотизма, формированию национально-культурной идентичности и способности к диалогу культур;

6) формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное.

Таким образом, творчество В.А. Жуковского выполняет в школьном курсе литературы 9 класса многоплановую роль. Оно не только знакомит учащихся с ключевыми явлениями русского романтизма, но и служит важным звеном в формировании историко-литературного мышления: от освоения жанровой системы баллады и элегии до понимания механизмов культурного диалога между Россией и Европой. Включение в аналитическую практику баллады «Людмила» наряду с программными произведениями позволяет проследить эволюцию романтического героя, сопоставить фаталистическую и «светлую» модели мироощущения, а также углубить навыки сравнительно-сопоставительного анализа. Развиваемые при этом умения – выявлять авторскую позицию, интерпретировать символику, аргументированно оценивать нравственный выбор персонажей – становятся фундаментом для последующего изучения русской классики XIX века. В конечном счёте обращение к наследию Жуковского способствует не только достижению предметных результатов, но и формированию читательской культуры, ценностных ориентаций и готовности к самостоятельному осмыслению литературы как части общенационального культурного кода.

Литература:

1. Доманский, В.А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе / В.А. Доманский. – Москва : Флинта, 2020. – 368 с.

2. Коровина, В.Я. Литература. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 частях. Ч. 1 / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, И.С. Збарский. – 11-е изд. перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 399 с.

3. Семенко, И.М. Жизнь и поэзия Жуковского / И.М. Семенко. – Москва : Худож. лит., 1975. – 255 с.

4. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования: сайт.

URL:https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_literatura_5-9.pdf (дата обращения: 21.03.2026).

К.С. Тырышкин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ АДАПТАЦИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме снижения читательской активности школьников и поиску эффективных педагогических средств её повышения. Рассматриваются теоретические основы читательской активности и мотивации чтения, а также педагогический потенциал литературных адаптаций как инструмента вовлечения учащихся в чтение. Обосновывается использование адаптированных текстов в образовательном процессе и предполагается их положительное влияние на уровень читательской компетентности. Делается вывод о значимости адаптаций для формирования устойчивого интереса к чтению у школьников.

Ключевые слова: читательская активность, читательская компетентность, мотивация чтения, литературные адаптации, школьники, педагогика, обучение чтению.

В современных условиях школьного образования особую значимость приобретает формирование читательской активности учащихся, поскольку она напрямую связана с развитием читательской компетентности и общей образовательной успешности. Однако наблюдается противоречие между требованиями образовательных стандартов и реальным уровнем интереса школьников к чтению.

Наблюдается устойчивая тенденция – снижение интереса многих школьников к художественной литературе и традиционному чтению», что требует поиска новых педагогических инструментов. Одним из таких инструментов выступают литературные адаптации, способные «снизить порог входа в литературный мир и постепенно развивать читательскую активность.

Актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных способов повышения мотивации к чтению и формирования устойчивого интереса школьников к литературе.

В теоретической части исследования раскрывается сущность читательской активности и читательской компетентности. Подчёркивается, что читательская активность - это не просто факт чтения, а «совокупность

проявлений учащегося, отражающих его активное, самостоятельное и мотивированное взаимодействие с текстом» [6].

Особое внимание уделяется взаимосвязи активности и компетентности: «переход от пассивного чтения к активному свидетельствует о возникновении внутренней мотивации» [6]. Это означает, что ключевым фактором становится не способность читать, а желание читать.

Читательская компетентность, в свою очередь, определяется как интегративное качество личности, отражающее способность школьника целостно, осознанно и продуктивно работать с письменным текстом. Она включает мотивационный, когнитивный и практический компоненты [5].

Значительную роль играет мотивация чтения. Исследования показывают, что «автономная мотивация… позитивно коррелирует с объёмом чтения», тогда как внешняя мотивация не обеспечивает устойчивого интереса [2].

Отдельный блок посвящён литературным адаптациям. Они рассматриваются как тексты, которые «подвергаются упрощению… чтобы сделать их более доступными для читателей». Их ключевая функция - снижение когнитивной нагрузки и создание ситуации успеха: «адаптированные тексты позволяют школьникам пережить успех в чтении» [3].

Экспериментальная часть исследования строится на диагностике и последующем педагогическом воздействии. На первом этапе проводится анкетирование, позволяющее выявить уровень читательской активности. Подчёркивается, что «эффективная диагностика предполагает учет читательских навыков, уровня понимания текста и мотивации к чтению» [4].

Методика включает несколько блоков (мотивационный, поведенческий, когнитивный), что позволяет комплексно оценить читательскую деятельность.

Далее предполагается внедрение литературных адаптаций в учебный процесс. Они подбираются с учётом уровня подготовки учащихся и сопровождаются интерактивными методами работы.

Ожидаемые результаты эксперимента:

- увеличение доли учащихся с высоким уровнем читательской активности;
- снижение количества учащихся с низкой мотивацией;
- рост внутренней мотивации к чтению;
- улучшение понимания и интерпретации текстов.

Это объясняется тем, что адаптации «снижают когнитивный и языковой порог» и способствуют постепенному вовлечению учащихся в чтение [1].

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что проблема снижения читательской активности школьников требует комплексного педагогического решения. Теоретические положения и предполагаемые

результаты эксперимента подтверждают, что литературные адаптации могут выступать эффективным инструментом повышения интереса к чтению.

Их использование способствует формированию положительного читательского опыта, развитию мотивации и постепенному переходу к более сложным текстам.

Как показано в работе, литературные адаптации обеспечивают доступность и привлекательность читательской деятельности, что делает их важным элементом современной методики преподавания литературы.

Литература:

1. Брыгина, А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: дис. … канд. филол. наук. / А.В. Брыгина. – М., 2004. – 200 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/lingvisticheskie-printsipy-adaptirovaniya-khudozhestvennogo-teksta (дата обращения: 07.12.2025).

2. Власов, М.С. Мотивация чтения, читательская грамотность и проблемное использование интернета у подростков / М.М. Власов, О.А. Сычев, К.И. Белоусов, О.В. Торопчина Ю.Г. Бабичева, Т.В. Гаврутенко // Психология. Журнал ВШЭ. – 2025. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-chteniya-chitatelskaya-gramotnost-i-problemnoe-ispolzovanie-interneta-u-podrostkov (дата обращения: 23.11.2025).

3. Губайдуллина, А.Н. «Спасти историю»: игровая адаптация классических текстов для детей в испанской литературе и ее образовательный потенциал / А.Н. Губайдуллина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – №3 (53). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spasti-istoriyu-igrovaya-adaptatsiya-klassicheskih-tekstov-dlya-detey-v-ispanskoy-literature-i-ee-obrazovatelnyy-potentsial (дата обращения: 07.12.2025).

4. Джаргакова, Д.А., Методы педагогической диагностики по определению литературного развития школьников / Д.А. Джаргакова, Б.Н. Жаныбекова // Вестник науки. – №12. – (81) том 1. – С. 689-698. – 2024 г. ISSN 2712-8849 – URL: https://www.вестник-науки.рф/article/19235 (дата обращения: 27.02.2026 г.)

5. Саратовцева, А.А. Читательская компетентность как педагогическая проблема / А.А. Саратовцева // Современный урок [сайт]. – URL: https://www.1urok.ru/categories/10/articles/57771 (дата обращения: 25.11.2025).

6. Синебрюхова, В.Л. Проблема формирования читательской активности у детей младшего школьного возраста / В.Л. Синебрюхова, Е.В. Казанцева // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2018/article/2018003916 (дата обращения: 23.11.2025).

Т.М. Шарабарина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: старший преподаватель Е.А. Сорокина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика изучения теоретико-литературных понятий на уроках литературы в основной школе. Анализируются роль и место понятий в формировании читательской культуры и аналитического мышления учащихся. Предлагается классификация понятий и описываются эффективные методические приемы их введения в структуру урока.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, теоретико-литературные понятия, анализ художественного текста, читательская культура, основное общее образование.

Обновление ФГОС и ориентация на деятельностный подход актуализируют проблему системной работы с теоретико-литературными понятиями, без овладения которыми невозможно полноценное развитие аналитических компетенций школьников. Цель исследования: выявить специфику работы с теоретико-литературными понятиями в 5-9 классах и определить эффективные формы их введения и закрепления. Задачи исследования:

(1) определить роль и место теоретико-литературных понятий в структуре ФГОС основного общего образования;

(2) выявить классификацию теоретико-литературных понятий для системной работы в 5-9 классах;

(3) проанализировать Федеральную рабочую программу по литературе и выявить содержательные линии введения понятий по классам;

(4) продемонстрировать внедрение в структуру урока работы с теоретико-литературными понятиями.

На уровне основного общего образования у обучающихся наблюдается проблема в применении и осмыслении литературоведческих терминов, что проявляется в механическом запоминании определений, в затруднении выделять конкретные признаки художественного образа, жанра, рода, в неумении находить и объяснять особенности художественной формы. Между тем классические работы в области методики преподавания литературы (В.В. Голубков, Г.И. Беленький), а также современные исследования (О.Н Зырянова, Н.А Мазурова, Н.В. Беляева, И.В. Сосновская) свидетельствуют: системное введение и активная работа с теоретико-

литературными понятиями – важнейшее условие формирования умений анализа, интерпретации и собственной художественно-эстетической рефлексии.

В методической науке существует несколько подходов к определению теоретико-литературных понятий. Например, М.А. Рыбникова настаивала на индуктивном пути: теоретическое понятие вводится только после накопления наблюдений над текстом [6, с. 288]. В.Г. Маранцман связывал введение понятий с возрастными этапами развития читательского восприятия [5, с. 285]. Г.И. Беленький рассматривает теоретико-литературные понятия как «систему знаний о литературе как искусстве слова, которые служат инструментом анализа художественного произведения и формируют читательскую квалификацию школьника» [1, с. 46]. Вслед за исследователем в данной работе понимаем под теоретико-литературными понятиями систему базовых категорий (род, жанр, сюжет, композиция, характер, тема, идея, средства художественной выразительности и др.), позволяющих описывать структуру, стиль, язык художественного произведения, определять его место в литературном процессе. Освоение этих понятий не ограничивается только знанием определений: важнейшей задачей становится умение «увидеть» проявления понятий в конкретном художественном тексте, осмыслить роль каждого элемента в целостном восприятии и интерпретации произведения.

Понятия «сюжет» и «композиция», «характер», «лирика», «жанр», «тема», «идея», «метафора», «эпитет», «аллегория», «ирония» и др. ежедневно используются в процессе анализа, обобщения, сопоставления. В рамках нового содержания образования расширяется понятийный аппарат за счет терминов, связанных с историко-литературным и культурологическим анализом (жанрово-родовая принадлежность, литературное направление, стиль, художественный метод).

Овладение теоретико-литературными понятиями играет ключевую роль в переходе школьников от поверхностного восприятия текста к его глубокому аналитическому осмыслению. Знание этих понятий позволяет учащимся не просто следить за развитием сюжета, а осмыслять авторский замысел, видеть взаимосвязь между формой и содержанием произведения, обращать внимание на художественные детали, стиль, композицию, а также рассматривать литературные тексты в историко-культурном контексте.

На основании изучения научных трудов методистов (Г.И. Беленький, В.В. Голубков, Н.В. Беляева, И.В. Сосновская) выделяем рабочую классификацию теоретико-литературных понятий, структурированную по пяти содержательным группам: структура произведения (сюжет, композиция, герой, тема, идея); родо-жанровая принадлежность (эпос, лирика, драма, сказка, роман, рассказ и др.); средства художественной выразительности (тропы, фигуры речи); литературные направления (классицизм, романтизм, реализм и др.); историко-литературный процесс (эпоха, традиция, художественный метод). Такой подход помогает структурировать работу с теорией в рамках школьного курса и способствует более осознанному

овладению литературным анализом.

Анализ Федеральной рабочей программы по литературе для 5-9 классов показывает, что круг теоретико-литературных понятий расширяется и усложняется по мере взросления школьников. В 5 классе акцент делается на понятиях, связанных с фольклором и начальным анализом текста: «сказка», «миф», «постоянный эпитет», «сравнение», «олицетворение», «рифма», «ритм» (например, при изучении русских народных сказок, басен И.А. Крылова, «Сказки о мертвой царевне...» А.С. Пушкина). В 6 классе вводятся понятия «сюжет», «композиция», «рассказ», «лирический герой», «антитеза», «гипербола» (на материале «Уроков французского» В.Г. Распутина, «Дубровского» А.С. Пушкина, стихотворений М.Ю. Лермонтова). В 7-8 классах понятийный аппарат расширяется за счет категорий «роман», «повесть», «историзм», «художественная деталь», «психологизм», «портрет», «интерьер», а также жанров драмы («трагедия», «комедия») (при изучении «Капитанской дочки» А.С. Пушкина, «Ревизора» Н.В. Гоголя, «Василия Теркина» А.Т. Твардовского). В 9 классе вводятся сложные теоретико-литературные понятия, связанные с историко-литературным процессом: «литературное направление», «классицизм», «сентиментализм», «романтизм», «реализм», «жанрово-родовая специфика» (на примере «Горя от ума» А.С. Грибоедова, «Евгения Онегина» А.С. Пушкина, «Мертвых душ» Н.В. Гоголя). Таким образом, работа с теоретико-литературными понятиями требует учета возрастных особенностей и последовательного усложнения материала.

Особое внимание на уроках литературы уделяется эффективным формам работы с теоретико-литературными понятиями. К ним относятся коллективные обсуждения и дискуссии, практическая работа с отрывками художественных произведений, где ученики самостоятельно находят примеры изучаемых терминов, творческие письменные задания – мини-сочинения, характеристики героев, составление планов произведений, а также разнообразные формы визуализации – схемы, таблицы. Не менее важными оказываются игровые и интерактивные методы – викторины, квесты, лото по терминам, которые способствуют мотивации и делают учебный процесс более увлекательным.

Далее приведем *фрагмент урока литературы* в 6 классе по теме «А.С. Пушкин. «Дубровский». Сюжет и композиция романа», демонстрирующий особенности работы с теоретико-литературными понятиями, Обозначенный фрагмент относится к этапу введения и первичного закрепления понятий, где возникает необходимость обращаться к изучению теоретико-литературных понятий для дальнейшего успешного освоения учебного материала.

1. Создание проблемной ситуации (3-4 минуты). Учитель предлагает учащимся карточки с ключевыми событиями романа (ссора Дубровского и Троекурова, пожар в Кистеневке, сцена в суде, появление Дефоржа, любовь Маши и Владимира). Задание: расположить события в хронологическом

порядке. Учитель задаёт вопрос: «А в том же ли порядке рассказывает об этих событиях автор? С чего начинается роман?». Ученики открывают текст и обнаруживают, что Пушкин начинает не с детства героев и не со ссоры, а со сцены в суде. Возникает противоречие, которое фиксируется на доске: «События по порядку» ≠ «Порядок в книге».

2. Введение понятий (5 минут). Учитель поясняет: «То, что мы выстроили в хронологической последовательности, называется СЮЖЕТОМ. А то, как автор расположил события в тексте, называется КОМПОЗИЦИЕЙ. Сегодня мы узнаем, зачем автор нарушает хронологию». Ученики записывают определения. Сразу приводится пример для первичного закрепления: «Вспомните повесть “Станционный смотритель” – она начинается с разговора рассказчика с вывеской, а потом уже идёт история самого смотрителя. Это тоже композиционный приём».

3. Практическая работа с текстом (10-12 минут). Класс делится на три группы, каждая из которой получает один фрагмент текста и анализирует его с позиции введённых понятий:

Группа 1 (сцена в суде, начало романа): «Почему Пушкин начинает роман именно с этой сцены? Какой эффект это создаёт для читателя?».

Группа 2 (рассказ о детстве и ссоре отцов, который дан в середине первой главы): «Почему автор не поместил эти сведения в начале, а даёт их позже, через воспоминания?».

Группа 3 (эпизод «Дубровский-Дефорж» с медведем): «Как этот эпизод характеризует героя? Почему он расположен не в начале, а в середине романа?».

Ученики работают с текстом, находят цитаты, обсуждают в группах. Затем представители групп высказывают свои версии. Учитель подводит к обобщению: композиция помогает автору управлять вниманием читателя, создавать интригу, постепенно раскрывать характер героя.

4. Рефлексия (3 минуты). Ученики устно завершают две фразы: «Композиция – это не просто порядок глав, а...», «Сегодня я понял, зачем автору понадобилось нарушить хронологию...». Для объективной оценки усвоения понятий можно предложить систему диагностики, включающую тестовые задания, анализ творческих работ, наблюдение за учебной деятельностью и рефлексию. В качестве критериев выступают полнота и правильность определения, умение аргументировать свою точку зрения с опорой на текст, приводить примеры, использовать литературную лексику, а главное – осознанность применения понятий в анализе.

Исследование показало, что системная работа с теоретико-литературными понятиями – важнейшая основа формирования читательской культуры, аналитического и критического мышления. Организация этой работы на уроках литературы на уровне основного общего образования требует поэтапного введения терминов от простого к сложному, постоянной связи теории с анализом текстов, учёта возрастных особенностей, использования разнообразных форм и систематической диагностики не

только знаний, но и практического применения терминологии. В результате формируется не только база знаний по литературе, но и навыки самостоятельного анализа, эстетический вкус, мировоззренческая позиция, что способствует развитию личности и успешной социализации школьников.

Литература:

1. Беленький, Г.И. Теория литературы в школе / Г.И. Беленький // Современные проблемы методики преподавания литературы. – Куйбышев, 1974. – С. 46-47.

2. Беляева, Н.В. Современные подходы к преподаванию литературы в школе / Н.В. Беляева // Литература в школе. – 2022. – № 3. – С. 7-14.

3. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 256 с.

4. Зырянова, О.Н. Методика обучения литературе: урок в современной школе : учебное пособие / О.Н. Зырянова, Н.А. Мазурова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2020. – 100 с.

5. Маранцман, В.Г. Методика преподавания литературы : учебник для студентов педагогических вузов / В.Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 1995. – 285 с.

6. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 288 с.

7. Сосновская, И.В. Теория и практика литературного образования : монография / И.В. Сосновская. – Иркутск : ИГУ, 2017. – 180 с.

8. Федеральная рабочая программа основного общего образования по литературе (5-9 классы) : утверждена приказом Минпросвещения России от 22.09.2023 № 556. – Москва : Просвещение, 2023. – 168 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (с изменениями). – Москва, 2021.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.А. Бичемей,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОРФОГРАФИЧЕСКИМ АНАЛИЗОМ СЛОВА (5-7 КЛАССЫ)

Аннотация. В статье рассматриваются основные формы и методы обучения орфографическому анализу слова в 5-7 классах при использовании учебника под редакцией Т. А. Ладыженской. Показано, как постепенно

усложняется материал по орфографии от класса к классу и какую роль в этой системе играет опора на морфемный и словообразовательный разбор. Особое внимание уделено приёмам, помогающим ученику видеть орфограмму в слове и сознательно объяснять её написание: работе по алгоритму, графическому выделению условий выбора орфограммы и составлению обобщающих таблиц. Автор обосновывает эффективность заложенного в учебно-методическом комплексе подхода, при котором орфографический навык формируется не путём механического запоминания правил, а через понимание строения слова и закономерностей русской орфографии.

Ключевые слова: орфографический анализ, учебно-методический комплекс Т. А. Ладыженской, методика преподавания русского языка, орфографическая зоркость, морфемика и словообразование, графическое выделение орфограмм.

Проблема формирования устойчивых орфографических навыков у учащихся средней школы сохраняет свою актуальность на протяжении десятилетий, поскольку именно орфографическая грамотность выступает одним из ключевых показателей речевой культуры личности и успешности освоения всего курса русского языка. Учебно-методический комплекс, созданный авторским коллективом под редакцией Т. А. Ладыженской и удостоенный Государственной премии СССР в 1984 году, на протяжении длительного времени остаётся доминирующим в практике преподавания русского языка в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Его методическая концепция строится на принципах системности, научности, доступности и преемственности, что особенно ярко проявляется в организации работы с орфографическим анализом слова на этапе 5-7 классов, когда закладываются базовые механизмы осознанного орфографического действия [2].

Цель статьи заключается в комплексном анализе форм и методов работы с орфографическим анализом слова, реализованных в УМК Т. А. Ладыженской для 5-7 классов, с акцентом на их взаимосвязь с морфемикой и словообразованием, а также на практические аспекты применения в условиях современного урока русского языка.

Учебно-методический комплекс по русскому языку под редакцией Т. А. Ладыженской включает в себя рабочую программу, учебник в двух частях, рабочую тетрадь, методические рекомендации для педагога, тематические тексты и дидактические пособия. Материал курса для 5-7 классов распределён по разделам таким образом, что орфография изучается не изолированно, а в тесной интеграции с морфемикой, словообразованием и морфологией, что соответствует фундаментальному положению методики о необходимости опоры на морфемную структуру слова при решении орфографических задач.

Особенностью учебников данного комплекса является наличие на форзацах развёрнутых схем, отражающих систему орфографических правил и видов орфограмм. Эти схемы выполняют не только справочную, но и обучающую функцию, поскольку позволяют учащимся самостоятельно систематизировать изученный материал и выстраивать логические связи между различными орфографическими явлениями. Кроме того, в учебники включены памятки по выполнению различных видов лингвистического разбора, в том числе орфографического, а также орфографический, орфоэпический и толковый словари, что создаёт условия для организации самостоятельной работы школьников [3].

Важным для понимания методической логики комплекса является тот факт, что орфографический анализ трактуется в нём как разновидность лингвистического разбора, направленного на выявление и объяснение всех орфограмм, имеющихся в слове. Выполнить орфографический разбор означает осуществить устное и графическое объяснение каждой орфограммы с указанием условий выбора правильного написания. Такой подход формирует у учащихся не механическое запоминание правил, а осознанное орфографическое действие, основанное на анализе языкового материала.

Методическая система Т. А. Ладыженской исходит из понимания того, что эффективное обучение орфографии невозможно без опоры на морфемный и словообразовательный анализ слова. Морфема, будучи правильно идентифицированной учащимся, выступает своеобразной «подсказкой» при выборе орфограммы, поскольку большинство орфографических правил в русском языке формулируется именно с привязкой к конкретной морфеме – корню, приставке, суффиксу или окончанию. Данное обстоятельство объясняет, почему в УМК значительное место отводится отработке навыков морфемного разбора, который предшествует собственно орфографическому анализу или осуществляется параллельно с ним.

Алгоритм орфографического анализа слова в рамках рассматриваемого комплекса может быть представлен в виде следующей последовательности действий: на первом этапе учащийся определяет морфемный состав слова, выделяя все значимые части; на втором этапе в каждой морфеме выявляются «опасные места» – позиции, где возможно орфографическое затруднение; третий этап предполагает квалификацию типа орфограммы и соотнесение её с соответствующим правилом; на четвёртом этапе осуществляется графическое обозначение условий выбора написания; наконец, на пятом этапе производится устное обоснование принятого орфографического решения. Такой алгоритм, будучи многократно воспроизведённым в ходе выполнения учебных упражнений, постепенно интериоризируется и превращается в устойчивый навык.

Необходимо подчеркнуть, что в 5 классе орфографический анализ осуществляется преимущественно на материале простых по морфемному составу слов, относящихся к изученным частям речи. В 6 классе задача

усложняется за счёт введения более сложных словообразовательных моделей и расширения круга орфограмм, связанных с суффиксами имён прилагательных, причастий и глаголов. В 7 классе орфографический анализ выходит на уровень комплексного применения знаний, когда от учащихся требуется не только идентифицировать орфограмму в отдельном слове, но и объяснить написание в контексте связного текста с учётом грамматических особенностей изучаемых частей речи [4].

Учебно-методический комплекс Т. А. Ладыженской предоставляет педагогу широкий арсенал организационных форм, каждая из которых решает специфические задачи в процессе формирования орфографической компетенции учащихся.

Урочная форма работы с орфографическим анализом реализуется через систему упражнений, дифференцированных по степени сложности и характеру познавательной деятельности. В структуре учебника упражнения распределены по рубрикам, выделенным специальными условными обозначениями: задания для повторения ранее изученного, материал для самостоятельных наблюдений, задания повышенной трудности, а также упражнения игрового и занимательного характера. Такая рубрикация позволяет учителю гибко выстраивать образовательный процесс с учётом уровня подготовленности конкретного класса.

Особого внимания заслуживает такая форма работы, как словарно-орфографическая подготовка, направленная на усвоение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями. В учебниках комплекса на полях размещены слова из орфографического словарика, что обеспечивает систематическое обращение к ним в процессе выполнения упражнений. Методика предполагает, что работа над словарным словом включает несколько этапов: предъявление слова, его орфографическое проговаривание, запись с графическим выделением орфограммы, подбор однокоренных слов, составление словосочетаний и предложений, включение слова в различные виды лингвистического разбора [5, с. 27].

Самостоятельная работа учащихся организуется с использованием рабочих листов и дидактических карточек, которые включают задания различного типа: выбор правильного варианта написания из нескольких предложенных, группировку слов по видам орфограмм, вставку пропущенных букв с обязательным графическим обоснованием, а также творческие задания, предполагающие конструирование слов по заданным морфемным схемам. Данная форма работы особенно эффективна на этапе закрепления и систематизации знаний, когда каждый ученик получает возможность работать в индивидуальном темпе.

Нельзя обойти вниманием и такую форму организации учебной деятельности, как работа над ошибками, которая в методической системе комплекса выстроена в виде чётко регламентированной процедуры. После написания контрольного диктанта или иной проверочной работы учащиеся получают раздаточный материал, содержащий перечень орфографических

правил с указанием номера каждой орфограммы. Выполняя работу над ошибками, школьник не просто исправляет неверное написание, но и указывает номер соответствующего правила, подбирает проверочные слова и приводит собственные примеры на данную орфограмму. Всего в системе предусмотрено 74 орфографических правила, знание которых может быть проверено в ходе специально организованного зачёта [1].

Центральное место в методическом инструментарии, направленном на формирование навыков орфографического анализа, занимает приём графического обозначения условий выбора орфограммы. Сущность данного приёма заключается в том, что учащийся не просто подчёркивает орфограмму, но и с помощью системы условных обозначений указывает на опознавательные признаки, определяющие выбор написания: для безударной гласной в корне – постановку ударения и подбор проверочного слова, для чередующейся гласной – обозначение суффикса или согласной, от которой зависит написание, для орфограмм в окончаниях – указание части речи и грамматических характеристик. Многократное применение этого приёма способствует формированию у учащихся устойчивых ассоциативных связей между орфографическим явлением и условиями его реализации в письменной речи.

Табличная форма представления информации выступает одновременно и как метод обучения, и как способ систематизации знаний. В УМК Ладыженской учащимся регулярно предлагаются задания, связанные с составлением таблиц по определённым орфографическим темам. Так, в 6 классе предусмотрено упражнение, в ходе которого ученики, работая в парах, составляют таблицу «Правописание согласных в корнях и суффиксах слов». Подобные задания способствуют развитию умений классифицировать языковые явления, выделять существенные признаки орфограмм и структурировать учебную информацию. В таблице 1 представлен один из возможных вариантов оформления подобной работы, отражающий содержание соответствующего упражнения.

Таблица 1. Правописание согласных в корнях и суффиксах слов

Вид орфограммы	**Условия выбора**	**Примеры**
Непроизносимые согласные в корне	Подбор однокоренного слова, в котором согласный произносится отчётливо	грустный (грустить), прелестница (прелесть), солнце (солнечный)
Проверяемые парные согласные в корне	Изменение формы слова или подбор однокоренного слова, где после согласного стоит гласный	молотьба (молотить), лёгкий (лёгок), след (следы)
Непроверяемые парные согласные в корне	Запоминание, обращение к орфографическому словарю	рюкзак, портфель, футбол

Вид орфограммы	Условия выбора	Примеры
Согласные в суффиксах -чик- и -щик-	Суффикс -чик- пишется после букв д, т, з, с, ж, в остальных случаях - -щик-	лётчик, грузчик, добытчик; барабанщик, сварщик
Н и НН в суффиксах имён прилагательных	Учитывается основа, от которой образовано слово (от существительного, от глагола), и наличие суффикса	стенной (стена), орлиный (орёл), деревянный (исключение), современный
Согласные в суффиксах -к- и -ск-	Суффикс -к- пишется в качественных прилагательных и в относительных, образованных от существительных с основой на к, ч, ц; в остальных случаях - -ск-	немецкий (немец), вязкий (вязнуть); матросский (матрос), зверский (зверь)

Применение дидактических игр и занимательных заданий, также предусмотренных в структуре УМК, позволяет поддерживать познавательный интерес учащихся к изучению орфографии. Игровые приёмы особенно эффективны на этапе закрепления материала, когда требуется многократное повторение орфографических правил в варьирующихся условиях. Учебники комплекса содержат задания игрового и занимательного характера, помеченные специальным условным обозначением, что даёт учителю возможность разнообразить урок и повысить мотивацию школьников к освоению непростого орфографического материала.

Анализ содержания УМК позволяет проследить чёткую логику постепенного усложнения орфографического материала от класса к классу, что обеспечивает преемственность в формировании навыков орфографического анализа и их последовательное углубление.

В 5 классе закладываются основы орфографического анализа на материале наиболее частотных орфограмм, преимущественно связанных с правописанием корней. Учащиеся осваивают правила написания проверяемых безударных гласных, парных согласных, непроизносимых согласных, а также знакомятся с первыми случаями чередования гласных в корнях (лаг/лож, раст/ращ/рос). На данном этапе орфографический анализ носит преимущественно практический характер и осуществляется под непосредственным руководством учителя. Особое внимание уделяется формированию умения «видеть» орфограмму в слове, то есть развитию орфографической зоркости как базовой предпосылки грамотного письма [2].

В 6 классе круг изучаемых орфограмм значительно расширяется за счёт включения правил, связанных со словообразованием и морфологией. В центре внимания оказываются орфограммы в суффиксах имён существительных и прилагательных, правописание сложных слов, а также чередующиеся гласные в корнях с более сложными условиями выбора (гар/гор, зар/зор, кас/кос). Орфографический анализ на данном этапе всё

чаще осуществляется учащимися самостоятельно, а его результаты оформляются в виде развёрнутых устных и письменных объяснений. Кроме того, шестиклассники приступают к составлению собственных таблиц и алгоритмов, систематизирующих орфографические правила по различным основаниям [3].

В 7 классе происходит интеграция орфографических знаний и их применение на материале наиболее сложных в орфографическом отношении частей речи – причастия и деепричастия. От учащихся требуется не только безошибочно определять тип орфограммы, но и устанавливать её взаимосвязь с грамматическими характеристиками слова: видом глагола, от которого образовано причастие, наличием зависимых слов, синтаксической функцией в предложении. Методические приёмы, применяемые в 7 классе, включают лингвистический разбор, беседу по вопросам, выразительное чтение, предупредительный и объяснительный диктанты, а также взаимопроверку выполненных работ. Такой комплексный подход обеспечивает готовность учащихся к итоговой аттестации, в рамках которой орфографический анализ выступает одним из ключевых проверяемых умений [1].

Проведённый анализ форм и методов работы с орфографическим анализом слова в УМК Т. А. Ладыженской для 5-7 классов позволяет сделать вывод о том, что методическая система комплекса строится на принципах системности, преемственности и интеграции орфографии с другими разделами науки о языке, прежде всего с морфемикой и словообразованием. Орфографический анализ рассматривается не как изолированное учебное действие, а как составная часть комплексного лингвистического анализа слова, что обеспечивает формирование у учащихся осознанного и прочного орфографического навыка.

Арсенал форм организации учебной деятельности, реализованный в УМК, включает фронтальную работу с системой упражнений различной степени сложности, словарно-орфографическую подготовку, самостоятельную работу с дидактическими материалами, а также регламентированную работу над ошибками. Ведущими методическими приёмами выступают графическое моделирование орфограмм, составление таблиц и алгоритмов, этимологический анализ, а также дидактические игры и занимательные задания [1].

Динамика усложнения орфографического материала от 5 к 7 классу отражает логику развития познавательных возможностей учащихся и обеспечивает постепенное формирование готовности к выполнению орфографического анализа в условиях, приближенных к требованиям государственной итоговой аттестации. Практическая значимость рассмотренной методической системы подтверждается многолетним опытом её применения в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации и стабильно высокими результатами, демонстрируемыми выпускниками основной школы.

Литература:

1. Исаева, Л.А. Этимологический анализ как средство развития орфографической зоркости на уроках русского языка / Л.А. Исаева // CyberLeninka : научная электронная библиотека. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etimologicheskiy-analiz-kak-sredstvo-razvitiya-orfograficheskoy-zorkosti-na-urokah-russkogo-yazyka (дата обращения: 17.04.2026).
2. Ладыженская, Т.А. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях. Часть 1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – 7-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2020. – 223 с.
3. Ладыженская, Т.А. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях. Часть 1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 2020. – 191 с.
4. Ладыженская, Т.А. Русский язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 2019. – 223 с.
5. Мороз, Т.П. Использование активных методов и приёмов на уроках русского языка как средство совершенствования орфографической грамотности учащихся : 5 класс / Т. П. Мороз // Русский язык и литература. – 2021. – № 7. – С. 27-34.
6. Чаусова, О.В. Методика преподавания русского языка : практикум / О.В. Чаусова. – Самара : Издательство Самарского университета, 2023. – 156 с.

В.А. Вотьева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрываются теоретико-методические основы использования наглядности в обучении русскому языку. Рассматриваются исторические предпосылки становления принципа наглядности в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Ж.-Ж. Руссо, показана его эволюция от понимания как непосредственного чувственного восприятия предметов до современного мультимодального подхода. Анализируются функции наглядности на уроках русского языка (информатизационная, иллюстративная, мотивационная, алгоритмизационная, контролирующая), приводится классификация средств наглядности на нецифровые и цифровые, обозначаются методические правила их эффективного применения. Особое

внимание уделяется интеграции современных цифровых технологий в традиционную систему обучения. Делается вывод о том, что наглядность выступает не самоцелью, а инструментом организации деятельностного, осмысленного освоения русского языка.

Ключевые слова: наглядность, принцип наглядности, средства наглядности, русский язык, обучение, дидактика, мультимодальность, цифровые технологии, функции наглядности, методы обучения.

Принцип наглядности, играющий важнейшую роль в современной педагогике, восходит своими истоками к древним временам, однако научное обоснование и осмысление он получил в трудах выдающихся педагогов: Я.А. Коменского [1], И.Г. Песталоцци [2], К.Д. Ушинского[4], Ж.-Ж. Руссо[3]. Уже Коменский в своём знаменитом «золотом правиле дидактики» утверждал, что всё обучающееся должно воспринимать не только умозрительно, но с помощью чувств, через непосредственное наблюдение и переживание – «показывать, а не рассказывать». Эта идея легла в основу принципа наглядности, призванного сделать обучение более доступным и результативным, стимулировать активное познание, а не пассивное слушание.

Продолжая традиции Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци ещё более настойчиво акцентировал необходимость органического единства слова, образа и действия в обучении: ребёнок не только слышит объяснение, а видит и пробует на практике, сравнивает и анализирует. Его «Азбука наглядности» ориентирована на развитие у детей способностей к наблюдению, самостоятельному оперированию предметами, что способствует более прочному усвоению знаний и овладению навыками. К.Д. Ушинский, давший русской педагогике научную основу, развил эти мысли, подчеркнув движение «от наглядного восприятия к абстракции». Учёный доказывал, что для формирования грамматических представлений и орфографических правил в языке необходима опора на образ, на жизненный опыт, а «слово без образа – мертво». Развивая эти идеи, Ж.-Ж. Руссо обратил внимание на роль самостоятельного опыта ребёнка, экспериментов, личных наблюдений при изучении явлений языка, что положило начало современному деятельностному подходу.

Сегодня наглядность трактуется намного шире, чем простое визуальное подкрепление учебного материала. Современное образование выделяет понятие мультимодальности, предполагающее осознанное сочетание разных сенсорных каналов: зрительного, слухового, моторно-кинестетического. В обучении русскому языку это проявляется в использовании не только традиционных предметных средств (таблиц, моделей, карточек), но и современных: интерактивных досок, цифровых тренажёров, мультимедийных презентаций, онлайн-платформ. Учителя все чаще обращаются к графическим схемам, инфографике, ментальным картам,

цифровым моделям и аудиовизуальным ресурсам. Наглядность, таким образом, становится инструментом для построения образовательного пространства, где ученик сам конструирует знания в процессе активной деятельности, исследования, моделирования.

Функции наглядности на современном уроке русского языка весьма многообразны. Во-первых, это информатизационная функция, позволяющая структурировать обширные теоретические сведения: схемы грамматических разборов, таблицы словообразования, конспекты по пунктуации становятся удобными ориентирами для школьников. Во-вторых, наглядность иллюстрирует сложные понятия, придаёт абстрактным языковым явлениям конкретную, запоминающуюся форму: визуализация помогает увидеть и «прочувствовать» законы языка в текстах и жизненных ситуациях. В-третьих, она выступает мощным мотивирующим стимулом: яркое оформление материала, использование анимаций, игровых ресурсов, интерактивных заданий повышают интерес к предмету, вовлекают учащихся в творческий процесс. Четвёртая функция – алгоритмизационная: схемы разборов, модели построения сочинений вырабатывают способность шаг за шагом анализировать и создавать высказывания. В-пятых, наглядность выполняет и контролирующую функцию: визуальные тесты, схемы для самопроверки, электронные тренажёры позволяют отслеживать и корректировать индивидуальные успехи учащихся.

Особое значение приобретает выбор средств наглядности. Традиционные методы – настенные таблицы, карточки, иллюстрированные пособия, дидактические игры – остаются актуальными за счёт своей простоты, мобильности и эффективности на всех этапах обучения. Вместе с тем цифровые ресурсы, благодаря мультимедийности, интерактивности, возможности мгновенной обратной связи и индивидуализации, открывают перед учителем новые горизонты: с их помощью можно разрабатывать динамические модели языковых явлений, осуществлять дифференцированное и даже персонифицированное обучение, повышать мотивацию за счёт игровых технологий.

Вместе с тем эффективность использования наглядности определяется соблюдением ряда дидактических правил. Важно не перегружать урок визуальными элементами и информацией, обеспечить многоаспектное восприятие (зрение, слух, движение), акцентировать внимание учеников на существенных признаках языкового явления, показывать его в развитии и разных контекстах. Необходимо активно включать учащихся в самостоятельную работу с наглядным материалом: построение схем, подбор и классификация примеров, анализ образов из текста. Связь с жизненным опытом школьников повышает смысловую и практическую ценность наглядности, превращая её из иллюстрации или украшения в главный инструмент продуктивного мышления.

Соответственно, принцип наглядности, заложенный в педагогике ещё Коменским, Песталоцци, Ушинским, на современном этапе получил новое,

более многогранное наполнение. В условиях цифровизации он сочетает лучшие традиционные и инновационные подходы, создавая условия для глубокой, осмысленной и мотивированной деятельности на уроках русского языка. Наглядность не только укрепляет языковую компетентность и способствует развитию логического, образного мышления, но и формирует устойчивый интерес к предмету, оставаясь одним из основополагающих дидактических принципов современного образования.

Литература:

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
2. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци. – В двух томах, Т. 1. – М. : Педагогика, 1981. – 334 с.
3. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо. – СПб. : Газ. «Шк. и жизнь», 1912. – 491 с.
4. Ушинский, К.Д. Родное слово в 2 ч. Часть 1 / К.Д. Ушинский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 233 с.

К.В. Грекова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент О.П. Казанцева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) у школьников на уроках русского языка. В работе раскрывается суть понятия «универсальные учебные действия», описываются компоненты познавательных УУД: базовые логические и исследовательские действия, работа с информацией, приводятся примеры учебных заданий, направленных на развитие УУД через работу со словарями и изучение лексикологических понятий.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД), познавательные УУД, словарь, упражнения.

Одним из требований к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования является формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни, личностное развитие обучающихся.

Существует множество терминов понятия «универсальные учебные действия». В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и

В.В. Давыдова о знаниях говорится: они «не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации»[3].

В широком значении «универсальные учебные действия» – это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В узком значении «универсальные учебные действия» – это совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1].

Универсальные учебные действия, во-первых, обеспечивают возможность ученику самостоятельно ставить цели, находить и реализовать поставленную задачу, контролировать и оценивать процесс и результаты учебной деятельности; во-вторых, создают такие условия, чтобы ученик мог гармонично развиваться, самосовершенствоваться, для того, чтобы в дальнейшем он был готов к непрерывному образованию; в-третьих, обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, компетентности в любой предметной области, т.е. ученик научается учиться.

Познавательные УУД – это умения работать с информацией. Ученик самостоятельно строит процесс поиска и исследования, обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации [6].

Познавательные УУД включают: базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работу с информацией.

Например, формирование познавательных действий определяет умение ученика выделять тип упражнений и способы их выполнения, т. е. он вспоминает правило, которое подходит для выполнения упражнения. Также, это могут быть задания на извлечение, преобразование и использование текстовой информации (представление правила в виде схемы); система работы с различными словарями (проверка достоверности информации).

Урок в рамках ФГОС направлен на развитие УУД. Задача учителя – предложить обучающимся наиболее продуктивные задания, основными критериями выбора которых будут индивидуальная работа, работа в парах и группах, побуждение к активной работе на уроке, формирование интереса к проблеме урока, личностное развитие каждого ученика.

Лексикографические понятия на уроках русского языка рассматриваются с точки зрения их функционирования – слова именуют предметы, типизируют и оценивают явления действительности, также используются в определенной стилистической окраске. Работа над лексикой в школе связана именно с этими свойствами.

Для ученика среднего звена средней школы созданы различные учебные пособия, учебники, справочники, научно-популярная литература, школьные словари: орфографические, строения слов, словообразовательные, иностранных слов, антонимов и др.

При изучении лексического значения слова изучается понятие «толковый словарь», «словарная статья», при изучении однозначных и

многозначных слов – способы обозначения разных значений многозначного слова. Это обеспечивает поэтапное ознакомление с новым материалом. Работа со словарями осуществляется на протяжении всей учебной и воспитательной деятельности учителя и является постоянной [7].

Задачи изучения лексических единиц в школьном курсе лексикологии разнообразны, поэтому виды лексических упражнений и характер заданий к ним разный. Рассмотрим ряд общих упражнений:

1. Лексическое явление. У слова, находящегося в словосочетании, предложении или тексте, ученики находят отличительные признаки.

2. Выбор примеров, которые показывают изучаемое лексическое явление. Выполняя это задание, ученики сами выбирают слова из текста, источников или называют их по памяти.

3. Выяснение роли лексического понятия в тексте. С помощью этого упражнения закрепляются свойства изученных лексических единиц, понимание изобразительно-выразительных средств в художественных произведениях.

4. Объединение в группы изучаемых лексических явлений. Выполняя это упражнение, ученики готовят деления слов на группы по заданному основанию.

5. Поиск и исправление лексических ошибок.

6. Составление таблиц лексических понятий.

7. Лексический разбор.

8. Использование словарей разных типов.

Одновременно с этим развивается потребность обратиться к толковому словарю за справками. С этой целью учитель создает ситуацию поиска лексического значения слова, использует естественную ситуацию анализа незнакомых слов в тексте упражнения учебника [7].

Упражнения, направленные на работу со словарем предлагаются обучающимся в учебнике, но в основном представлены в теме «Лексикология. Фразеология. Культура речи» в 5 и 6 классах, в 7-9 классах их количество носит эпизодический характер. Однако формирование прочных навыков работы со словарной информацией требует систематического подхода.

Представленные примеры упражнений призваны помочь развивать и формировать познавательные УУД с помощью различных типов словарей:

Упражнение 1. Разделитесь на пары, заполните таблицу, распределив правила, изучаемые в школьном курсе русского языка, в соответствии с принципами русской орфографии (в первой колонке укажите принципы русской орфографии, во второй – орфографические правила, 1-2 примера).

Данное упражнение развивает познавательные УУД: классификация, понимание системы.

Упражнение 2. Расскажите о происхождении фразеологизма (например, вавилонское столпотворение, положить в долгий ящик, троянский конь и др.).

Развивает исследовательские навыки. Такие задания позволяют выявить степень самостоятельности обучающегося: при затруднениях он может обратиться за консультацией к учителю.

Упражнение 3. Разделитесь на группы. Выполните анализ данных слов по плану: а) исконно русское или заимствованное, б) ударение, в) значение (проверить по толковым словарям В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова), г) выписать синонимы, д) сделать выводы: какова была функция данного слова несколько лет или столетий назад. Слова: купно, чтобы, если, понеже, поелику.

Развивает умения исторического анализа, работы с разными источниками, углубляет понимание эволюции языка.

Упражнение 4. Работайте в парах. Данные ниже слова сгруппируйте в ряды синонимов. Укажите в каждом ряду главное слово. Определите стилистическую окраску каждого из синонимов. Проверьте себя по какому-либо из толковых словарей русского языка: шествовать, идти, вначале, бороться, сначала, буран, вьюга, главный, сперва, раньше, метель, центральный, биться, плестись, драться, шагать, брести, сражаться, первый, основной, воевать.

Такие упражнения развивают внимание к слову, обогащают речь. Задание формирует ключевые познавательные УУД: анализ, классификация, аргументация выбора, стилистический разбор.

Предложенные задания охватывают ключевые аспекты лексикологии и смежных разделов, активизируют работу с основными типами лингвистических словарей. Систематическое включение их в уроки русского языка позволяет компенсировать недостаток словарной работы и целенаправленно развивать познавательные УУД.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2013. – 148 с.

2. Балашова, Е.Ю. Успешность обучения школьников в современных условиях / Е.Ю. Балашова // Педагогика и психология. – 2016. – №10. – С. 36-38.

3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Даниэльян, У.Р. Методика организации лексической работы по формированию универсальных учебных действий учащихся 5-9 классов на уроках русского языка / У.Р. Даниэльян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – С. 132-135. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-leksicheskoy-raboty-po-formirovaniyu-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-5-9-klassov-na-urokah/viewer (дата обращения: 14.03.2026).

5. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.В. Литневская, В.А. Багрянцева / Под ред. Е.И. Литневской. — Москва : Академический проект, 2006. — 590 с.

6. Лукиных, Л.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе / Л.В. Лукиных // Молодой ученый. – 2015. – № 10.5 (90.5). – С. 17-18. – URL: https://moluch.ru/archive/90/18047/ (дата обращения: 26.01.2026).

7. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – Москва : Academia, 2000. – 361 с.

8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 22.01.2024) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64101) // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://shkolaaleksejnikolskoe-r25.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/2871/FGOS_OOO.pdf (дата обращения: 13.02.2026).

Э.В. Гусейнзаде,
студентка гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В современном образовательном процессе внеурочная деятельность играет ключевую роль в развитии учащихся. Особое значение приобретает организация внеурочной работы по русскому языку, которая способствует не только углублению и закреплению знаний, полученных во время уроков, но и развитию коммуникативных навыков, критического мышления и творческих способностей учеников. Правильно организованная внеурочная деятельность может стать мощным стимулом для изучения русского языка, открывая перед учащимися неограниченные возможности для самовыражения и самореализации.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, коммуникативная компетентность, критическое мышление, творческие способности.

Методика организации внеурочной деятельности по русскому языку требует особого подхода, который будет учитывать интересы и потребности учащихся, а также современные образовательные тенденции. Она должна

включать в себя разнообразные формы и методы работы, способствующие активизации творческого и интеллектуального потенциала обучающихся.

Внеурочная деятельность по русскому языку имеет огромное значение. Русский язык не только является источником новых знаний, но и играет важную роль в формировании ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся. В соответствии с ФГОС нового поколения основная образовательная программа должна реализовываться через учебный план и внеурочную деятельность [1]. Данный вид деятельности способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся. Различные беседы, игры, экскурсии помогают расширять кругозор, и, следовательно, обучающийся будет иметь своё мнение по какому-либо вопросу и сможет аргументировать его.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС общего образования следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающиеся не только должны узнать что-то новое, но и научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов – ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека, удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов.

Федеральный государственный стандарт, представляющий собой совокупность требований к системе образования, описывает сущность внеурочной деятельности. «Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д.» [1].

Внедрение ФГОС предполагает развитие компетентностного подхода, который учитывает не только усвоение знаний, но и формирование навыков и развитие личностных качеств обучающихся.

Внеурочная деятельность – это обширное понятие, и разные педагоги и учёные определяли его по-разному. Антон Семенович Макаренко акцентировал внимание на воспитательной роли внеурочной деятельности. Он считал, что внеурочная работа должна быть направлена на формирование личности, развитие её нравственных качеств и социальной активности. Макаренко подчеркивал, что внеурочная деятельность является

продолжением учебного процесса и должна включать элементы коллективного воспитания, взаимодействия и сотрудничества[2]. Сергей Николаевич Шацкий рассматривал внеурочную деятельность как средство развития индивидуальности ученика. Он подчеркивал важность учета интересов и склонностей детей при организации такой деятельности. В его понимании, внеурочная работа должна быть разнообразной и гибкой, позволяя обучающимся проявлять свои творческие способности и активно участвовать в общественной жизни [6]. Виталий Александрович Сластенин акцентировал внимание на том, что внеурочная работа должна быть интегрирована с учебным процессом и способствовать формированию у детей социальных навыков, умений работать в команде и развивать лидерские качества [4]. Внеурочная деятельность, по мнению этих педагогов, является важным элементом образовательного процесса, способствующим всестороннему развитию личности учащихся [3].

Организация внеурочной деятельности по русскому языку может значительно обогатить учебный процесс, развивать навыки общения, критического мышления и творческого подхода у обучающихся.

1. *Проектная деятельность* позволяет учащимся самостоятельно исследовать темы, связанные с русским языком и культурой, развивать навыки работы в группе и критического мышления. Например, создание школьной газеты: учащиеся могут писать статьи, интервьюировать учителей и учеников, обсуждать актуальные темы.
2. *Клубы и кружки* создают пространство для общения, обмена мнениями и развития творческих способностей. Например, литературный клуб, где учащиеся могут обсуждать книги, делиться своими впечатлениями и участвовать в чтении вслух.
3. *Интерактивные занятия* делают обучение более увлекательным и динамичным. Примеры интерактивных форматов – викторины и игры: можно проводить конкурсы на знание правил русского языка, грамматики, орфографии. Это может быть как командная игра, так и индивидуальное соревнование; создание видеороликов: учащиеся могут разработать сценарий, снять и смонтировать видео на тему изучаемого материала. Это поможет развить навыки работы с мультимедиа.
4. *Экскурсии и встречи с интересными людьми* расширяют кругозор и помогают учащимся увидеть практическое применение языка. Например, посещение театров и музеев: можно организовать экскурсии на спектакли или выставки, связанные с русской культурой.
5. *Творческие задания* позволяют учащимся проявить свои способности и интерпретировать изучаемый материал. Например, конкурс сочинений и эссе: учащиеся могут писать на заданные темы или выбирать свободные темы, делясь своими мыслями и чувствами.
6. *Интеграция с другими предметами* позволяет увидеть взаимосвязь между различными дисциплинами и углубить понимание изучаемого материала. Например, искусство и язык: изучение произведений

искусства и их описания на русском языке, что поможет развить навыки описания и анализа.

7. *Дискуссионные площадки* развивают навыки аргументации и критического мышления. Например, дебаты на актуальные темы: ученики могут делиться мнениями по социальным, культурным или политическим вопросам, используя русский язык; круглый стол: обсуждение тем, связанных с молодёжной культурой, языковыми тенденциями, влиянием технологий на язык.

Эти методики помогут создать увлекательную и насыщенную внеурочную деятельность, которая будет способствовать развитию не только языковых навыков, но и общей культуры мышления у обучающихся.

Реализация внеурочной деятельности осуществляется в соответствие со следующими принципами:

1. Индивидуальный подход:

Учитывание интересов и предпочтений учащихся позволяет создать более привлекательные и эффективные мероприятия. Индивидуальный подход также подразумевает адаптацию задач и мероприятий в зависимости от уровня подготовки и способностей каждого ученика.

2. Доступность и разнообразие:

Важно предлагать широкий спектр мероприятий, чтобы каждый ученик мог найти что-то для себя. Это может быть спорт (футбол, волейбол, плавание), искусство (рисование, театр, музыка), научные кружки (физика, химия, экология) и многое другое. Разнообразие форматов (мастер-классы, экскурсии, конкурсы) также способствует привлечению учащихся.

3. Интеграция с учебным процессом:

Внеурочная деятельность должна быть связана с учебными предметами, что позволяет углубить знания и развить практические навыки. Например, экскурсии или проекты могут быть связаны с темами, изучаемыми в классе. Это делает обучение более целостным и помогает ученикам увидеть практическое применение своих знаний.

4. Системность:

Необходимо планирование внеурочной деятельности на учебный год с четкой структурой и регламентом. Регулярные мероприятия создают привычку участия и вовлеченности у учеников. Системный подход включает в себя календарь мероприятий, который помогает заранее информировать учащихся и их родителей о предстоящих событиях.

5. Социальная значимость:

Внеурочная деятельность должна способствовать развитию социальных навыков, таких как работа в команде, коммуникация и лидерство. Проекты, направленные на решение социальных проблем, волонтерство и участие в благотворительных акциях помогают формировать у учеников чувство ответственности и стремление помогать другим.

6. Создание позитивной атмосферы:

Важно, чтобы внеурочная деятельность проходила в атмосфере поддержки и уважения. Это включает в себя создание комфортных условий для общения, поощрение инициативы и творчества, а также работу над конфликтами, если они возникают. Позитивная атмосфера способствует развитию уверенности и самовыражения у учеников.

Эти принципы помогают создать не только систему внеурочной деятельности, но и формируют у учащихся умения и навыки, которые будут полезны им в жизни. В результате эта деятельность становится важной частью образовательного процесса, способствуя гармоничному развитию личности.

Внеурочная деятельность – это форма организации образовательного процесса, которая осуществляется вне рамок обязательных учебных занятий. Она направлена на развитие интересов, способностей и творческого потенциала учащихся, а также на формирование социальных и личностных компетенций.

Многие ученые занимались изучением внеурочной деятельности. Каждое из их определений подчеркивает уникальные аспекты данного вида деятельности, но в целом они все согласуются в том, что она является важной для гармоничного развития личности учащегося и его социализации.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2000. – 480 с.
2. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1977. Т.I. – 602 с.
3. Муштавинская, И.В. Внеурочная деятельность. Содержание и технологии реализации : методическое пособие / И.В. Муштавинская, Т. С. Кузнецова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2016. – 256 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. / В.А. Сластенин, Л.М. Подымова. – М., 1997. – 224 с.
5. Ушаков, Н.Н. Внеурочная работа по русскому языку / Н.Н. Ушаков, Г.Н. Суворов. – М. : Просвещение, 2013. – 241 с.
6. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения / С.Т. Шацкий. – В 4 т. – Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 502 с.

Д.А. Данченко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал медиатехнологий в развитии культуроведческой компетенции школьников при изучении русского языка. Анализируются конкретные инструменты и методы интеграции цифровых ресурсов в образовательный процесс, приводятся примеры практических заданий.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, язык, медиатехнологии, культура.

В настоящее время, когда одной из актуальных проблем общества является возрождение культурно-нравственных ценностей, культуроведческий компонент в преподавании русского языка становится одним из важных средств развития духовно-нравственного мира школьника.

Изучение русского языка в культуроведческом аспекте способствует формированию культуроведческой компетенции учащихся, которая предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами речевого этикета [4]. В последнее время более актуальным становится использование различных медиатехнологий в образовательном процессе. Интеграция медиа в предметы филологического цикла, объясняется растущей медиатизацией общества и культуры с одной стороны и низким уровнем медиаграмотности аудитории с другой. Медиатехнологии повышают познавательную активность учащихся, развивают умение переводить информацию с одного знакового языка на другой, использовать новую информацию, получаемую из справочной литературы, СМИ, Интернета, переводя её в форму сообщений, докладов, презентаций, создания проектов, видеороликов.

Культуроведческая компетенция при изучении русского языка – это понимание языка как носителя национальной культуры, его связи с историей народа и его уникальных черт. Это также включает владение нормами вежливого общения и навыками межнационального взаимодействия. В свою очередь, медиатехнологии в этом контексте включают работу с разнообразными медиатекстами (печатными, интернет-контентом), применение мультимедийных и интерактивных инструментов, а также формирование медиаграмотности – способности к критическому анализу,

интерпретации и созданию медиаконтента. Культурно-национальные особенности играют существенную роль в формировании медиатекстов. Исследование таких материалов, как рекламные сообщения, новостные сводки и интервью, предоставляет учащимся возможность проследить, каким образом язык транслирует национальные традиции, систему ценностей и особенности менталитета. В частности, анализ рекламных кампаний позволяет выявить специфические для данной культуры языковые приемы.

Процесс формирования культуроведческой компетенции предполагает ознакомление учащихся с культурным достоянием своего народа посредством изучения языка при помощи медиатехнологий. Исходя из этого, система работы на уроках русского языка должна состоять из следующих аспектов:

1. Работа с видеоконтентом

В контексте образовательной деятельности, видеоматериалы идентифицируются как один из видов дидактических средств, выполняющих функцию трансляции информации. Они также обеспечивают механизм получения обратной связи в процессе ее перцепции и ассимиляции, что направлено на последующее формирование у обучающихся определенных навыков и компетенций. Интеграция видео в педагогический процесс трансформирует парадигму традиционного занятия, придавая ему большую живость и привлекательность, а также способствуя экстенсивному расширению общего кругозора и интенсивному обогащению знаний обучающихся. Подобный подход превращает видеоконтент из развлекательного элемента в мощный инструмент формирования культуроведческой компетенции, помогая учащимся увидеть русский язык как живую часть национальной культуры. Например, обучающиеся могут проследить эволюцию языковых норм в рекламе, выполняя *задание №1 «Язык рекламы: вчера и сегодня»*, где нужно найти и сравнить рекламные ролики 1990-х годов и современные, проанализировать лексику, интонацию, стилистику; выявить изменения в речевом этикете; задание выполняется учащимися дома, итогом работы является короткое видео (1–2 минуты) с наложением фрагментов и комментариями.

2. Создание мультимедийных проектов

Мультимедийные проекты демонстрируют высокий уровень привлекательности, способствуя формированию и развитию креативного мышления, воображения и фантазии, и являются одним из действенных средств активизации творческой деятельности учащихся. Мультимедиа признана эффективной и перспективной образовательной технологией благодаря своей интерактивности, адаптивности и способности к интеграции визуальной информации, а также возможности персонализации обучения, что положительно сказывается на мотивации школьников при работе с мультимедийными проектами. Проектный метод обучения способствует интеграции знаний из различных предметных областей. Использование мультимедийных средств открывает возможности для наглядного

представления исторических и культурных реалий, связанных с изучаемыми языковыми явлениями, например, при изучении фразеологизмов или пословиц, отражающих быт и традиции народа. Например, *в задании №2 «Виртуальный музей фразеологизмов»* учащимся требуется создать интерактивную выставку 5 фразеологизмов с историей происхождения. Каждый экспонат должен содержать: значение фразеологизма; историю возникновения (с иллюстрацией или мини комиксом); примеры употребления в литературе; современный контекст использования; аудиозапись правильного произношения. Создание может быть использовано в качестве домашней работы.

3. Интерактивные задания

Применение интерактивных методик трансформирует процесс изучения русского языка, смещая акцент с формального усвоения грамматических норм на углубленное культуроведческое исследование. Данный подход способствует формированию у обучающихся понимания языка как динамичной системы, неразрывно связанной с историческим развитием и культурным наследием нации. Параллельно развиваются компетенции 21 века, включая критическое мышление, креативность и информационную грамотность. Интеграция подобных педагогических инструментов обеспечивает целенаправленное и результативное формирование культуроведческой компетенции. Примером является *задание №3 «Культурный квест»,* где учащиеся могут закрепить знания о языковых нормах и традициях. *Суть задания:* найти информацию о правилах русского речевого этикета XIX века, сравнить эти правила с современными нормами, создать инфографику «Как изменились формы обращения» и придумать 3 современных ситуации, где уместно использовать старинные формы вежливости.

В статье приведены упражнения из авторской системы заданий, направленной на формирование культуроведческой компетенции. Задания могут быть использованы на уроках русского языка, а также во внеурочной деятельности в 10-11 классах.

Медиатехнологии способствуют переосмыслению процесса изучения русского языка, смещая акцент с абстрактного усвоения нормативных правил на формирование целостного представления о языке как культурном фенОмене. Они позволяют учащимся увидеть язык в его динамике, в тесной взаимосвязи с историческим развитием, культурными традициями и социальными процессами. Внедрение медиаконтента в образовательный процесс способствует не только развитию культуроведческой компетенции, но и формированию у школьников навыков, востребованных в условиях информационного общества. Перспективным направлением является создание интегрированных учебно-методических комплексов, объединяющих традиционные педагогические подходы с инновационными медиатехнологиями, что позволит повысить результативность и привлекательность обучения русскому языку.

Литература:

1. Добросклонская, Т.К. Медиалингвистика: теория, методы, направления. Монография / Т.К. Добросклонская. – М.: КДУ; Добросвет, 2020. – 178 с.
2. Мамаева, С.В. Методика обучения русскому языку: формирование культуроведческой компетенции: учеб. пособие / С.В. Мамаева. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2015. – 108 с.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Селеменева О.А. Медиатексты как средство совершенствования коммуникативной и культуроведческой компетенций при подготовке учителей-словесников / О.А. Селеменова // Преподаватель XXI в. – 2024. – № 1. – Часть 1. – С. 91-100.

А.Я. Деттер,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема снижения уровня речевой культуры у школьников в условиях цифровой социализации. Автор анализирует дидактический потенциал цифровых технологий при обучении русскому языку, предлагает многоаспектное определение понятия «цифровые технологии» (технический, инструментальный, процессуальный, социокультурный и дидактический аспекты). На основе анализа УМК под редакцией Т.А. Ладыженской выявляются педагогические условия эффективного использования цифровых инструментов для развития нормативного, коммуникативного и этического компонентов культуры речи. Статья адресована учителям-словесникам, методистам и исследователям в области цифровой дидактики.

Ключевые слова: культура речи, цифровые технологии, УМК Т.А. Ладыженской, интерактивное обучение, русский язык как родной, цифровая компетентность учителя, персонализация обучения, коммуникативные навыки.

Сегодня, в эпоху изобилия социальных сетей и интернет-ресурсов, мы наблюдаем тревожную тенденцию: современные школьники всё чаще допускают ошибки в построении предложений, постановке ударений и употреблении слов. При этом для успешной учёбы и будущей

профессиональной деятельности умение ясно и грамотно выражать свои мысли остаётся критически важным навыком. Традиционные уроки, построенные на заучивании правил, кажутся ученикам неинтересными и малоэффективными. Именно поэтому наше исследование посвящено поиску путей повышения эффективности изучения культуры речи через использование цифровых технологий.

Согласно исследованиям Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова [2], цифровая трансформация образования предполагает не просто внедрение техники, а пересмотр методов взаимодействия участников образовательного процесса. Мы проанализировали, какие возможности открывают цифровые технологии для преподавания русского языка. Сегодня учитель может использовать готовые платформы и библиотеки, такие как «Российская электронная школа», «Учи.ру», «ЯКласс», библиотека «1С:Урок», которые содержат тысячи интерактивных уроков, видеоматериалов и тестов. Кроме того, активно применяются сервисы для совместной работы: Google Документы, Google Класс, виртуальная доска Padlet, онлайн-доска Miro – для организации коллективной работы, создания ментальных карт и схем. Учителю доступны также инструменты для создания интерактива: Chikipooki.ru для раскрасок и филвордов, Google Forms и Online Test Pad для автоматической проверки тестов. Наконец, в практику входят нестандартные форматы уроков: лингвистические квесты, «Угадай пословицу по смайликам», творческие мастерские, работа с голосовыми помощниками как тренажёрами устной речи. Как подчёркивает Е.О. Иванова [5], цифровые технологии – это не замена учителю, а его надёжный помощник. Роль педагога меняется: он становится наставником и модератором.

Для точного понимания предмета мы рассмотрели понятие «цифровые технологии» в нескольких аспектах, опираясь на работы А.Ю. Уварова [8] и О.В. Ройтблат [7]. Технический аспект представляет собой способ кодирования информации в двоичной системе, позволяющий обрабатывать большие массивы данных, передавать информацию без потерь и создавать мультимедийные объекты. Инструментальный аспект – это совокупность программных и аппаратных средств, которые использует учитель и ученик: компьютеры, интерактивные доски, обучающие платформы, онлайн-сервисы. Процессуальный аспект – наиболее важный для методики. Здесь цифровые технологии понимаются как новый способ деятельности, включающий интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность, сетевую коммуникацию и автоматизацию рутинных операций. Социокультурный аспект, согласно исследованиям, заключается в том, что цифровая среда становится для школьников естественной средой обитания, формируя особый тип мышления и способы коммуникации [4]. Поэтому адаптация учебного процесса к этой реальности – необходимость, а не прихоть. Наконец, дидактический аспект. В контексте нашей работы мы определяем цифровые технологии как совокупность интерактивных, мультимедийных и сетевых инструментов, которые при грамотной методической интеграции позволяют

моделировать реальные коммуникативные ситуации, обеспечивать персонализированную отработку речевых норм и развивать навыки эффективного общения.

Прежде чем перейти к анализу конкретного учебника, рассмотрим, как в целом в школе изучаются ключевые аспекты культуры речи. В методике русского языка традиционно выделяют три аспекта культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический [6]. Нормативный аспект занимает центральное место: это усвоение орфоэпических, лексических, грамматических норм через систему правил и упражнений. Коммуникативный аспект реализуется через разделы «Развитие речи», где учащиеся осваивают различные типы речи, стили языка, учатся создавать тексты разных жанров. Этический аспект связан с речевым этикетом и уважительным отношением к собеседнику, однако в школьной практике он представлен в меньшей степени. Анализ показывает, что основной акцент делается на нормативный компонент, в то время как коммуникативный и этический компоненты реализуются недостаточно системно. Мы проанализировали наиболее распространённый учебно-методический комплекс по русскому языку для 5-7 классов под редакцией Т.А. Ладыженской [6]. Этот УМК реализует идею интегрированного обучения языку и речи, что полностью соответствует современному пониманию культуры речи. В учебниках выделены специальные разделы «Культура речи», сопровождающие изучение каждого раздела науки о языке. Например, в 5 классе это разделы «Фонетика. Орфоэпия. Культура речи», «Лексика. Культура речи», «Синтаксис. Культура речи». В 6 классе вводится специальный параграф «Литературный язык и его нормы». УМК содержит богатый арсенал упражнений: на отработку орфоэпических норм (постановка ударения), на соблюдение лексических норм (различение паронимов), на формирование грамматических норм, а также задания на развитие связной речи. Таким образом, УМК Т.А. Ладыженской представляет собой прочную нормативную базу, которая может служить фундаментом для интеграции цифровых технологий.

Эффективное применение цифровых технологий требует соблюдения ряда условий, выделенных на основе анализа нормативных документов и работ по педагогической эргономике. К нормативно-правовым условиям относится требование ФГОС ООО об обязательном обеспечении школой доступа к информационно-образовательной среде и использовании электронных средств обучения [9]. Гигиенические условия регламентированы СанПиН 1.2.3685-21: для старшеклассников установлены лимиты экранного времени – для работы с компьютером до 70 минут в школе, для работы с ноутбуком до 80 минут [10]. Это важно учитывать при проектировании уроков. Важнейшим условием является также цифровая компетентность учащихся: как отмечает Е. А. Гришина [4], школьник должен уметь осуществлять информационный поиск, критически оценивать информацию, создавать цифровой контент, использовать коммуникационные

технологии и работать с облачными сервисами. Что касается форм организации обучения, мы выделили несколько направлений: построение уроков с применением мультимедиа, автоматический контроль знаний, лабораторные практикумы с виртуальными моделями, использование интернет-ресурсов, коммуникационные технологии и творческие проекты. Среди электронных учебных материалов наиболее востребованы электронные учебники, словари, справочники и образовательные ресурсы. Мультимедийные материалы представлены образовательными квестами, аудиоподкастами и видеоблогами. Технологии искусственного интеллекта включают языковые боты, персонализированные учебные материалы и автоматизированный анализ текстов. Интернет-ресурсы – это образовательные платформы и социальные сети, адаптированные для учебных целей.

В ходе исследования мы выделили следующие положительные стороны использования цифровых технологий. Во-первых, это повышение мотивации и интереса к предмету через интерактив и игровые элементы. Во-вторых, персонализация обучения – возможность работать в индивидуальном темпе. В-третьих, развитие творческих и исследовательских способностей: создание проектов, подкастов, видеороликов. В-четвёртых, формирование навыков XXI века – информационной грамотности, критического мышления, совместной работы. В-пятых, расширение образовательной среды за счёт доступа к электронным словарям, базам данных и образовательным платформам. В-шестых, объективный и оперативный контроль благодаря мгновенной обратной связи. В-седьмых, подготовка к реальной коммуникации в цифровой среде через использование форматов социальных сетей и мессенджеров в учебных целях.

Цифровые технологии обладают высоким дидактическим потенциалом для формирования культуры речи, так как позволяют моделировать реальные коммуникативные ситуации, обеспечивать персонализированную отработку норм и развивать навыки эффективного общения. УМК под редакцией Ладыженской создаёт прочную нормативную базу и может служить фундаментом для интеграции цифровых инструментов. Эффективное использование цифровых технологий требует соблюдения нормативных, гигиенических, методических и кадровых условий, описанных выше.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Цифровые технологии в образовании: возможности и риски / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 2. – С. 8-17.

2. Гришина, Е.А. Цифровая грамотность школьников как педагогическая проблема / Е.А. Гришина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 6. – С. 95-114.

3. Иванова, Е.О. Электронные образовательные ресурсы в школе: методика использования / Е.О. Иванова. – М.: Просвещение, 2020. – 176 с.

4. Ладыженская, Т.А. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 320 с.

5. Ройтблат, О.В. Дидактические функции цифровых технологий / О.В. Ройтблат // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 7. – С. 156-161.

6. Уваров, А.Ю. Цифровая трансформация школы: от ожиданий к действию / А.Ю. Уваров. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 284 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897, в ред. от 11.12.2020). – М.: Просвещение, 2021. – 61 с.

8. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2). – М.: Роспотребнадзор, 2021. – 240 с.

Е.В. Земцова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ПОСЛОВИЦАХ / ПОГОВОРКАХ И ЕГО ТРАНСФОРМАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности репрезентации образа женщины в русских пословицах и поговорках. Анализируется противоречивость данного образа, проявляющаяся в сочетании положительных и отрицательных характеристик. Особое внимание уделяется трансформации традиционных представлений в современном обществе. Делается вывод о сохранении отдельных гендерных стереотипов при их постепенном переосмыслении.

Ключевые слова: гендер, пословицы, поговорки, образ женщины, стереотипы, лингвокультурология.

Русский язык выступает не только средством коммуникации, но и важнейшим носителем культурной памяти народа. В нём закрепляются представления о мире, социальных ролях и ценностных ориентирах. Особое место в этом процессе занимают пословицы и поговорки, в которых концентрируется народный опыт и отражаются устойчивые модели поведения [3].

Образ женщины в русской языковой картине мира формировался на протяжении длительного времени под влиянием культурных, социальных и исторических факторов. Наиболее ярко он представлен в паремиологическом фонде языка [4].

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на изменения в современном обществе, многие традиционные представления о женщине продолжают сохраняться и влиять на общественное сознание.

Цель статьи – проанализировать противоречивость образа женщины в пословицах и поговорках и определить особенности его трансформации в современном обществе.

Пословицы и поговорки как отражение гендерных представлений. Пословицы и поговорки являются лингвокультурологическими единицами [1], в которых закреплены устойчивые представления народа о социальных ролях. Они выполняют не только коммуникативную, но и нормативную функцию, формируя модели поведения и оценочные установки [3].

Как считает Арутюнова Н.Д., пословицы выражают традиционное распределение ролей между мужчиной и женщиной, характерное для патриархального общества. Женщина в них чаще всего связана с домашним пространством, семьёй и межличностными отношениями [1]. При этом язык не только фиксирует существующие стереотипы, но и способствует их воспроизводству, закрепляя определённые модели восприятия.

Противоречивость образа женщины в пословицах и поговорках. Одной из ключевых характеристик образа женщины является его внутренняя противоречивость. В отличие от образа мужчины, который чаще представлен однозначно, женский образ сочетает в себе противоположные оценки, как положительные, так и отрицательные.

Положительные характеристики образа женщины. В ряде пословиц женщина выступает как важнейшая фигура семейной жизни:

Без жены дом – сирота.

Добрая жена – дому венец[5]

В этих пословицах подчёркивается роль женщины как хранительницы домашнего очага, организатора быта и источника эмоционального благополучия. Женщина наделяется такими положительными качествами, как:

- заботливость *(Добрая жена дом бережет; Жена – пуховая подушка);*

- трудолюбие *(Не та хороша, что с лица пригожа, а та хороша, что для дела гожа; Работница с огоньком – дом с пирогом, а ленивая – с долгом),*

- мудрость *(Жена не гусли – поиграв, на стену не повесишь; Женский ум стоит много дум)* ;

- ответственность за семью *(При солнышке тепло, при матушке добро; Без жены дом - содом)*;

- ласковая *(Хозяюшка в доме – оладышек в меду)*. Таким образом, формируется идеализированный образ женщины как основы семейной стабильности.

Отрицательные характеристики образа женщины. Наряду с положительными оценками, в пословицах широко представлены и негативные характеристики:

Баба с возу – кобыле легче.

У бабы волос долог, да ум короток.

Бабий язык – что помело. Подобные выражения отражают стереотипы, связанные с такими качествами женщины, как:

- эмоциональность (*Женское сердце, что котел кипит; Слезы – женское оружие);*

- непостоянство, нрав (*Бабий нрав – что дуга: и гнется, и ломится);*

- болтливость *(Три бабы – базар; Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей; Вольна баба в языке, а черт в бабьем кадыке*);

- ограниченность *(Плохая жена, как тесная обувь).* Наличие большого количества подобных пословиц свидетельствует о критическом и иногда ироничном отношении к женщине в традиционной культуре.

Причины противоречивости образа женщины. Противоречивость образа женщины объясняется её двойственным положением в обществе. С одной стороны, женщина играет ключевую роль в семье и воспитании детей. С другой стороны, – её социальные возможности в традиционном обществе были ограничены. Это приводит к формированию амбивалентного образа женщины, как:

1) ценность *(душа дома, светоч, каменная стенка, драгоценный клад, хранительница, поддержка и сила, клад да жена – на счастливого)* [2, 5];

2) объект критики (*долгий волос, короткий ум, болтлива, остра на язык, подчиненное положение в семье, плохая жена и хорошего мужа испортит; муж задурит – половина дома сгорит, жена задурит – весь двор сгорит).* Таким образом, пословицы фиксируют не только уважение к женщине, но и элементы гендерного неравенства.

Лексико-стилистические средства формирования образа женщины. Важную роль в формировании образа женщины играют языковые средства:

а) лексические средства:

1) Особое значение имеет выбор слов: «жена» – нейтральное или положительное значение; «хозяйка» – положительная характеристика; «баба» – часто сниженная или ироничная окраска. Таким образом, уже на лексическом уровне задаётся оценка образа;

2) Стилистические приёмы: образность пословиц достигается с помощью сравнения *Хозяйка – что пчела*; антитезы: *Муж – голова, жена – шея*. Эти средства усиливают выразительность и закрепляют стереотипы в сознании носителей языка.

Трансформация образа женщины в современном обществе. Современное общество характеризуется значительными изменениями в понимании гендерных ролей. Женщина перестаёт восприниматься исключительно в рамках семейной сферы. Основные изменения образа женщины происходят по следующим причинам.

1) Расширение социальных ролей женщины: женщины активно участвуют в профессиональной, политической и научной деятельности; их характеризует карьерная самореализованность, технологичность; социальная роль смещается в сторону профессионального успеха, активного участия в жизни общества.

2) Изменение ценностных установок в обществе: современная культура всё чаще ориентируется на равноправие и индивидуальность мужчины и женщины. 3) Критическое переосмысление стереотипов: многие пословицы с негативной оценкой женщины воспринимаются как устаревшие.

4) Сохранение традиционных элементов: несмотря на изменения, часть традиционных представлений о женщине сохраняется (ценность семьи, значимость заботы и поддержки; роль женщины в эмоциональной сфере). Все перечисленные признаки изменения образа женщины в современном мире свидетельствует о том, что постепенно происходит трансформация ее образа.

Современное прочтение пословиц. В современном обществе пословицы всё чаще воспринимаются в разных аспектах:

- как культурное наследие *(Добрая жена дом бережет)*;
- как исторический источник *(Рай находится под ногами матери);*
- как объект критического анализа *(Жена, что торба (мешок) за плечами: и нести тяжело, и бросить жалко; Пусти бабу в рай: она и корову за собой поведет)*. Особенно это касается выражений с ярко выраженной гендерной асимметрией.

Анализ пословиц и поговорок показывает, что образ женщины в русской языковой картине мира отличается выраженной противоречивостью. С одной стороны, женщина представляется как хранительница семьи и важнейшая социальная фигура. С другой – в языке закреплены многочисленные стереотипы, содержащие критические и ироничные оценки. В современном обществе происходит постепенная трансформация этих представлений. Традиционные стереотипы переосмысливаются, а роль женщины значительно расширяется. Таким образом, пословицы и поговорки остаются важным источником информации о культурных установках общества, позволяя проследить эволюцию представлений о женщине.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999.

2. Даль, В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.: Эксмо, 2008.

3. Карасик, В.И. Языковая матрица культуры / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2013.

4. КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 03.04.2026).

5. Национальный корпус русского языка. – URL: https://ruscorpora.ru (дата обращения: 03.04.2026).

А.Д. Сокольская,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам реализации межпредметных связей на уроках русского языка в шестом классе с использованием медиатехнологий. Автор рассматривает эффективные подходы интеграции русского языка с учебными дисциплинами: литературой, биологией и историей, что способствует развитию у учеников системного мышления, межпредметной грамотности и познавательной активности. В статье представлены методы применения мультимедийных средств, таких как презентации, видеоуроки и интерактивные задания, позволяющие углубить понимание учебного материала и сделать обучение более интересным и современным. Практические рекомендации и примеры реализации межпредметных связей на базе медиатехнологий демонстрируют их эффективность в формировании целостной картины мира у школьников и повышении качества образовательного процесса.

Ключевые слова: межпредметные связи, русский язык, медиатехнологии, мультимедийные средства, современное обучение.

В современном образовательном пространстве особое значение приобретает межпредметная интеграция, которая способствует формированию целостного восприятия мира, развитию критического мышления и умения применять знания в различных сферах деятельности. Особенно актуально это в контексте цифровой эпохи, когда использование медиатехнологий становится неотъемлемой частью современного урока. Медиатехнологии – это совокупность методов и средств создания, обработки, хранения и распространения мультимедийной информации, включающей видео, аудио, графику, презентации и интерактивные платформы [3]. Внедрение этих технологий в учебный процесс позволяет не только повысить мотивацию учащихся, но и более эффективно реализовать межпредметные связи, делая уроки более яркими, современными и доступными для восприятия.

На уроках русского языка использование медиатехнологий открывает широкие возможности для интеграции с историей, искусством, обществознанием и другими дисциплинами. Например, создание

мультимедийных презентаций, объединяющих сведения о жизни поэта, исторические контексты и образцы его творчества, позволяет более полно погрузить учащихся в эпоху, в которой создавались произведения. Видеофильмы и документальные материалы помогают связать уроки русского языка с развитием культуры, истории и других гуманитарных наук. Просмотр видеороликов о развитии русской литературы, анализа языковых особенностей в контексте эпохи, способствует формированию у школьников системного и межпредметного мышления. Важной составляющей является создание собственных медиапроектов учащимися, таких как видеоролики, презентации, электронные книги, что помогает им систематизировать знания, развить навыки работы с мультимедийными средствами и повысить уровень информационной грамотности.

Использование онлайн-платформ и облачных сервисов, таких как Google Slides, Canva или Padlet, обеспечивает возможность совместной работы, обсуждения и обмена материалами в режиме реального времени. Это способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в команде и интеграции знаний из различных предметных областей. Кроме того, создание мультимедийных квестов и заданий, связанных с изучением произведений русской литературы, делает уроки более динамичными и интерактивными, способствует закреплению изученного материала. Такой подход позволяет не только повысить интерес к предмету, но и развивать у школьников навыки анализа, критического мышления и умение работать с информацией [1].

Значение медиатехнологий в реализации межпредметных связей трудно переоценить. Они способствуют развитию у школьников информационной культуры, критического отношения к источникам информации и навыков работы с различными видами медиа. Кроме того, использование мультимедийных средств делает учебный процесс более доступным и привлекательным, позволяет реализовать межпредметные связи более ярко и наглядно. В результате формируется у учеников системное восприятие учебного материала, расширяются горизонты, и повышается уровень общей компетентности. Перспективы использования медиатехнологий в межпредметном обучении весьма широки. В будущем предполагается создание межпредметных мультимедийных платформ, виртуальных музеев, интерактивных лабораторий и проектных центров, которые объединят материалы по литературе, истории, искусству и другим предметам, способствуя развитию у школьников целостного взгляда на учебный материал и критического отношения к информации в целом [1].

Важнейшим условием эффективности использования медиатехнологий является повышение педагогической компетентности учителей, их профессиональное развитие в области современных технологий и методик работы. Внедрение новых форм работы, использование интерактивных платформ и мультимедийных средств позволяют реализовать межпредметные связи на более высоком уровне, делая уроки русского языка

более интересными, содержательными и современными. В условиях цифровой трансформации образования использование медиатехнологий становится неотъемлемой частью педагогической практики, которая способствует подготовке компетентных, информационно-грамотных и креативных личностей, способных успешно адаптироваться к вызовам XXI века.

Таким образом, внедрение медиатехнологий на уроках русского языка играет важнейшую роль в реализации межпредметных связей, делая обучение более эффективным и современным. Эти технологии позволяют объединить знания из различных областей, развить у школьников аналитические и синтетические способности, сформировать у них системное мышление и умение работать с информацией. В условиях информационного общества использование мультимедийных средств становится одним из ключевых факторов формирования у учащихся необходимых для успешной жизни и профессиональной деятельности компетенций.

Литература:

1. Кирилина, Ю.П. Медиатехнологии и цифровые компетенции в работе преподавателя / Ю.П. Кирилина // Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы : Материалы I Международной научно-практической конференции, Махачкала, 03 июля 2022 года. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2022. – С. 178-181.

2. Сяктерева, А.А. Использование медиатехнологий в образовании. Плюсы и минусы / А.А. Сяктерева // Психология и педагогика образования будущего : Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Ярославль, 13 февраля – 25 февраля 2017 года / Под. ред. Л.В. Байбородовой, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. – С. 343-345.

3. Измайлова, Е.А. Медиатехнологии на уроках русского языка и литературы (на примере технологии подкастинга) / Е.А. Измайлова // Филологическое образование XXI века: методики, технологии, практики : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 13-14 мая 2024 года. – Санкт-Петербург: Автономная некоммерческая организация «Научно-исследовательский центр в сфере науки и образования «Инноватика», 2024. – С. 86-93.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Г.В. Архипова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ 5-ГО КЛАССА

Аннотация. Данное исследование посвящено преподаванию грамматики английского языка с использованием нейронных сетей, целью которого является теоретическое обоснование и практическое применение этой технологии. В статье анализируются традиционные и современные методологические подходы, а для проверки гипотезы о положительном влиянии нейросетей на развитие грамматических навыков автор разрабатывает и апробирует специальный комплекс упражнений для 5 класса с использованием нейросетей (на базе УМК «Spotlight»).Результаты эксперимента подтверждают, что применение нейронных сетей способствует более эффективному формированию грамматических умений учащихся по сравнению с традиционными методами. Таким образом, исследование демонстрирует значительный потенциал нейросетевых технологий в современном языковом образовании.

Ключевые слова: нейросети, грамматические навыки, цифровые образовательные технологии, эффективность.

В современном мире, где границы стираются цифровыми коммуникациями, владение английским языком эволюционировало из академического навыка в ключевую компетенцию для личной и профессиональной реализации. Федеральный государственный образовательный стандарт закономерно акцентирует формирование иноязычной коммуникативной способности, фундаментом которой служит грамматическая корректность [2]. Однако парадокс современной методики заключается в том, что традиционные схемы обучения грамматике, сводящиеся к механическому воспроизведению конструкций, вступают в конфликт с когнитивным стилем поколения Z, ориентированного на визуальный нарратив, клиповое восприятие и прагматическую ценность знаний. Это порождает апатию и отчуждение, поскольку абстрактные правила остаются для учеников набором символов, лишенных связи с живой речью.

На этом фоне триумфальное шествие технологий искусственного

интеллекта, и в частности — генеративных нейросетей, предлагает образованию новые инструменты. Такие модели, как ChatGPT, YandexGPT, Gemini, Claude и другие, преодолевают барьер между машиной и естественным языком, демонстрируя способность к креативной генерации текстов и диалогов. Это открывает горизонт для создания принципиально иной обучающей среды — динамичной, адаптивной и способной придать грамматике контекст реальной коммуникации.

Актуальность данного исследования продиктована нарастающим противоречием: с одной стороны, существует императивная потребность в эффективном формировании грамматических навыков, а с другой — наблюдается методический вакуум в области практического применения нейросетевых технологий рядовым учителем, обусловленный дефицитом времени, готовых наработок и цифровых компетенций.

Таким образом, проблема фокусируется на определении реального дидактического потенциала нейросетей как инструмента для обучения грамматике английского языка в основной школе.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация эффективности специально разработанного комплекса упражнений с использованием нейросетевой модели для учащихся 5 класса.

Для ее достижения решались следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ традиционных и инновационных подходов к преподаванию грамматики.
2. Изучить методические возможности нейросетей в контексте обучения иностранному языку.
3. Спроектировать и методически структурировать комплекс грамматических упражнений для 5 класса с использованием ChatGPT.
4. Оценить эффективность данного комплекса в рамках контролируемого педагогического эксперимента.

Гипотеза исследования: Систематическое и методически выверенное применение комплекса упражнений, созданного нейросетью, будет способствовать более эффективному формированию грамматических умений у пятиклассников по сравнению с традиционными методами.

Новизна данного эксперимента заключается в том, что имеет прикладной, методический характер. Мы совершаем переход от вопроса «Что могут нейросети в принципе?» к вопросу – «Как именно учитель может использовать нейросеть завтра на уроке грамматики в 5-ом классе, и насколько это будет эффективно?». Мы постарались дать обоснованный ответ, подкрепленный экспериментальными данными.

Научная новизна работы заключается ещё и в преодолении разрыва между теоретическим потенциалом ИИ и реальной школьной практикой через создание и эмпирическую проверку конкретного методического решения. В отличие от преобладающих исследований общего характера или сфокусированных на лексике и письме, данная работа целенаправленно

адресована проблеме обучения грамматике – наименее мотивирующему аспекту для современных школьников.

Теоретические основы исследования

Методологический ландшафт обучения грамматике в отечественной традиции выстроен вокруг дихотомии сознательного (эксплицитного) и подсознательного (имплицитного) усвоения. Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, сосуществование этих подходов не случайно: если первый незаменим для формирования ясного грамматического понятия, то второй лежит в основе беглости и автоматизма речевого навыка [1].

Современная педагогическая мысль (Е.Н. Соловова) настаивает на синтезе методологий и активном привлечении цифровых инструментов как средства преодоления формализма [3].

Искусственный интеллект, эволюционировав от вспомогательных мультимедийных функций к роли интеллектуального агента, предлагает уникальные возможности. А.В. Крутских указывает на способность нейросетей продуцировать бесконечный массив контекстуальных заданий, симулировать общение и обеспечивать мгновенную обратную связь, реализуя принципы персонализации. И.М. Берденкова дополняет эту картину, отмечая мотивационный эффект игровых и интерактивных форматов на основе чат-ботов.

Однако преобладают работы либо умозрительного характера, либо сфокусированные на лексике и письме. Научная новизна настоящего исследования заключается в предметной разработке и практической апробации целостного комплекса грамматических упражнений, созданного в диалоге с нейросетью для конкретного УМК и возраста, что представляет собой шаг от теории к практическому инструментарию педагога.

Объектом исследования является процесс формирования грамматических умений у пятиклассников, а предметом – методика применения нейросетевой модели ChatGPT для создания и использования комплекса упражнений.

Исследование опиралось на комплекс методов: теоретический анализ литературы, методологическое моделирование, а также эмпирические методы — педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), тестирование и включенное наблюдение. Обработка данных проводилась методами описательной статистики в Microsoft Excel.

Экспериментальная база и выборка. Опытно-экспериментальная работа была реализована на базе МБОУ «Целинная СОШ №1» им. Л.П. Фомичевой в течение II учебной четверти. В исследовании участвовал один 5 класс (26 учащихся 11-12 лет: 15 мальчиков, 11 девочек).

Методом случайной выборки класс был разделен на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 13 человек, предварительно уравненные по уровню успеваемости. Инструментарий включал:

1. Комплекс упражнений, созданный с помощью ChatGPT 3.5 на основе тем УМК «Spotlight 5» (Present Simple, Present Continuous, to be going to).

Комплекс состоял из трех типов заданий: контекстуально-коммуникативные диалоги, персонализированные предложения и тексты для анализа и коррекции ошибок.

2. Диагностические тесты (входной и итоговый, 20 заданий, max=20 баллов).

3. Лист наблюдения для фиксации поведенческих индикаторов вовлеченности.

Процедура. На констатирующем этапе (ноябрь) проводилось входное тестирование и формирование групп. Формирующий этап (декабрь) предполагал интеграцию нейросетевых упражнений в уроки ЭГ (3 раза в неделю), в то время как КГ занималась по материалам учебника.

На контрольном этапе (декабрь) было проведено итоговое тестирование.

Эмпирические данные свидетельствуют о выраженном преимуществе экспериментальной группы. Как видно из Таблицы 1, абсолютный прирост среднего балла в ЭГ (+4.4) более чем вдвое превысил результат КГ (+2.1).

Таблица 1

Динамика грамматических умений (средний балл, max=20)

Группа	№	Входной тест	Итоговый тест	Прирост (баллы)	Прирост (%)
КГ	13	11.5	13.6	+2.1	+18.3%
ЭГ	13	11.7	16.1	+4.4	+37.6%

Качественный анализ (Таблица 2) подтверждает эту тенденцию: в ЭГ в 3 раза больше учащихся достигли высокого уровня и в 4 раза меньше осталось на низком.

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням (итоговый тест)

Уровень	Баллы	КГ	ЭГ
Высокий	17-20	2	6
Средний	12-16	7	6
Низкий	0-11	4	1

Наблюдение зафиксировало на 35-40% более высокую вовлеченность ЭГ, особенно при работе с персонализированными заданиями.

Полученные результаты убедительно подтверждают выдвинутую гипотезу. Успех методики объясняется реализацией ключевых педагогических принципов через призму возможностей ИИ:

1. Контекстуализация и коммуникативность. Нейросеть позволила мгновенно генерировать упражнения в форме микродиалогов, погружая грамматику в среду живого общения, что отвечает идеям Е.И. Пассова о функциональности языкового материала.

2. Персонализация. Работа с малой группой позволила наполнить задания именами и контекстами конкретных учеников, резко повысив личную

значимость и мотивацию.

3. Интерактивность. Формат «генерация — выполнение — анализ» превращал урок в динамичный диалог, где учитель, используя ИИ как ресурс, направлял познавательную активность.

4. Вариативность. Легкость создания разноформатных заданий предотвращала рутину, что критически важно для поддержания внимания школьников.

Таким образом, исследование конкретизирует тезисы о потенциале ИИ (А.В. Крутских, И.М. Берденкова), демонстрируя его эффективность именно для решения задач грамматического развития.

Ограничения исследования связаны с объемом выборки (26 чел.), что требует осторожности при генерализации выводов, а также с логистическими сложностями разделения класса и краткосрочностью эксперимента.

Заключение

Цель исследования достигнута, гипотеза нашла экспериментальное подтверждение. Основные выводы таковы:

1. Нейросетевые модели являются мощным дидактическим инструментом, особенно эффективным в условиях малых групп, позволяя создавать персонализированный и контекстуальный учебный контент.

2. Систематическое применение специально разработанного нейросетевого комплекса ведет к статистически значимому и качественному превосходству в формировании грамматических умений.

3. Ключ к успеху — не в автоматической замене учителя, а в методически грамотной интеграции ИИ в педагогический процесс, где технология расширяет возможности педагога по индивидуализации и оживлению учебного материала.

Практическая значимость заключается в готовности разработанного комплекса и методики к внедрению в практику учителей 5-6 классов, а также в их потенциале для использования в системе повышения квалификации.

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении масштабов эксперимента, адаптации методики для других возрастов и аспектов языка, сравнительном изучении различных нейросетевых моделей и осмыслении трансформации роли педагога в новой цифровой дидактической реальности.

Автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю, кандидату педагогических наук Швец Наталье Алексеевне, за неоценимую помощь в методологическом построении исследования, ценные критические замечания и постоянную поддержку. Также автор благодарит администрацию и педагогический коллектив МБОУ «Целинная СОШ №1» им. Л.П. Фомичевой за предоставленную возможность проведения опытно-экспериментальной работы и сотрудничество.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-

тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». - URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 20.11.2025).

3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

Т.С. Асадчева
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е.А. Хохлова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В данной статье анализируются потенциальные риски и ограничения применения геймификации в процессе обучения иностранному языку. На основе анализа отечественных исследований выявляются основные проблемные аспекты: психологические и дидактические риски, этические противоречия, организационные и технические трудности. Делается вывод о необходимости сбалансированного подхода, учитывающего специфику формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: геймификация, риски, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция.

Геймификация – внедрение игровых элементов в неигровые контексты – за последнее десятилетие стала одним из наиболее обсуждаемых феноменов в методике преподавания иностранных языков. По данным Д.А. Бибарсова, активное внедрение игровых технологий в цифровую образовательную среду сопровождается как позитивными эффектами, так и серьезными рисками, требующими системного анализа [5]. Цель настоящей статьи – систематизировать потенциальные риски и ограничения использования геймификации в процессе изучения иностранного языка.

Н.А. Звонарева и Г.С. Купалов указывают на опасность формирования «клипового мышления» и снижения способности к глубокому рефлексивному осмыслению материала. Авторы подчеркивают, что «подмена содержательного обучения внешней игровой атрибутикой» ведет к поверхностному усвоению знаний, что критично при формировании

иноязычной коммуникативной компетенции [3, с. 273]. Л.Г. Добриогло и В.А. Уставщикова выявляют риск привыкания обучающихся к легкому получению высоких баллов: доступность информации в геймифицированных курсах приводит к «поверхностному усвоению материала» и «снижению значимости собственной аналитической работы студентов» [2, с. 94]. М.А. Болотина и М.С. Кузьмина отмечают, что избыточная геймификация может «снижать качество вербального взаимодействия» и формировать у учащихся установку на достижение игровых, а не образовательных целей [1, с. 115].

Н.А. Звонарева и Г.С. Купалов указывают на «риск манипуляции сознанием обучающихся через игровые механики», подчеркивая, что геймификация может создавать иллюзию свободы выбора, тогда как поведение участников жестко программируется [3, с. 274]. О.И. Денисенко и Н.В. Бизюков, анализируя применимость западных теорий геймификации в российской школе, отмечают проблемы адаптации игровых методов к отечественному образовательному контексту, связанные с различиями в ценностных установках и образовательных традициях [6, с. 40].

П.А. Белолипова с соавторами выделяют «технические ограничения при использовании игровых интернет-ресурсов» и «проблемы адаптации преподавателей к новым форматам обучения» как существенные барьеры для внедрения геймификации в языковое образование [4, с. 397]. Д.А. Бибарсов дополняет эту картину указанием на недостаточную методическую подготовку педагогов и отсутствие системного подхода к интеграции игровых технологий в учебный процесс [5, с. 127]. Л.Г. Добриогло и В.А. Уставщикова акцентируют необходимость «осторожного, внимательного отношения к внедрению геймификации» с акцентом на формирование когнитивных навыков учащихся, а не на внешнюю атрибутику игры [2, с. 95].

Проведенный анализ позволяет выделить следующие риски применения геймификации при изучении иностранного языка: формирование поверхностного мышления, снижение рефлексии, привыкание к легкому успеху, подмена содержания формой, снижение качества коммуникативного взаимодействия, искажение оценки реальных результатов, манипуляция сознанием, навязывание игровых ценностей в ущерб образовательным, технические барьеры, неготовность педагогов, отсутствие системной интеграции. Особого внимания заслуживает вывод О.И. Денисенко и Н.В. Бизюкова о необходимости критического переосмысления западных моделей геймификации применительно к российской школе [6, с. 41]. Это требует выработки отечественных методических подходов, учитывающих специфику формирования иноязычной коммуникативной компетенции и возрастные особенности учащихся. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка методик оценки долгосрочных эффектов геймификации, создание этических принципов

применения игровых механик в языковом образовании, а также изучение условий минимизации выявленных рисков.

Литература:

1. Болотина, М.А. Геймификация как средство обучения стратегиям устной интеракции на уроках иностранного языка / М.А. Болотина, М.С. Кузьмина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2025. – № 3. – С. 107-120.

2. Добриогло, Л.Г. Проблемы геймифицированного обучения РКИ и методы их решения / Л.Г. Добриогло, В.А. Уставщикова // Primo aspectu. – 2024. – № 3 (59). – С. 92-96.

3. Звонарева, Н.А. Потенциал и риски геймификации педагогического образования / Н. А. Звонарева, Г.С. Купалов // Образование и право. – 2021. – № 2. – С. 270-275.

4. Белолипова, П.А. The Use of Online Gaming resources in teaching foreign languages / П.А. Белолипова, С.О. Неценко, Н.А. Панасенков // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации в условиях реальной и виртуальной среды: сборник материалов международной конференции, Екатеринбург, 18 апреля 2025 года. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2025. – С. 393-400.

5. Бибарсов, Д.А. Игрофикация в условиях цифрового образования: перспективы и риски / Д.А. Бибарсов // Вестник Калмыцкого университета. – 2020. – № 3 (47). – С. 122-130.

6. Денисенко, О.И. Обзор теорий геймификации в западной педагогической науке. Применимость методов геймификации для обучения иностранному языку в современной российской школе / О.И. Денисенко, Н.В. Бизюков // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: материалы конференции. – Красноярск : СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2021. – С. 38-41.

Д.О. Банникова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент М.П. Бартышева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В работе рассматривается использование коммуникативного подхода для обучения учащихся говорить на уроках иностранных языков в начальной школе.

Теоретический анализ литературы включает изучение основных концепций предмета исследования и демонстрацию особенностей обучения учащихся на уроках иностранных языков в начальной школе с использованием коммуникативного подхода.

В данной статье представлены упражнения по использованию коммуникативного подхода. Упражнения опираются на УМК немецкий 3 класс.

Ключевые слова: обучение, коммуникативный подход в обучении, говорение, преподавание, учащийся начальной школы.

Сейчас главная задача изучения иностранного языка в школе (согласно ФГОС) – научить детей общаться на иностранном языке с его носителями, учитывая культурные различия. Язык помогает людям из разных стран понимать друг друга.

В современном мире иностранный язык стал средством глобального общения. Зная его, люди могут преодолевать языковые и культурные преграды и формировать более широкое мировоззрение.

Уже в начальной школе ученики должны освоить базовые навыки общения на иностранном языке. Это значит, что они:

- учатся понимать и говорить на иностранном языке в разных ситуациях;
- узнают, как принято общаться в стране изучаемого языка, и учитывают эти правила.

Лучший способ достичь этого – использовать коммуникативный подход. Он учит языку так, как это происходит в реальной жизни: через живое общение, для решения реальных задач и с помощью практики разговора.

Коммуникативный подход – один из методических стандартов реализации требований ФГОС в обучении иностранному языку, в том числе говорению, в начальной школе. Этот подход моделирует естественный процесс общения, учит языку как средству общения, для общения и путём общения.

Исследования ряда авторов, как О.И. Барменкова [3], Н.Д. Гальскова [12], Р.С. Калачникова [20], А.И. Малюкина [27], Н.К. Скляренко [34] и др. показывают, что условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределяют необходимость владения таким видом речевой деятельности как говорением.

Педагогическая литература располагает большим количеством материалов об использовании коммуникативного подхода в обучении школьников говорению на уроках иностранного языка в начальной школе (О.В. Агаева [1], О.А. Бирюкова [4], Н.И. Гез [13], Т.А. Дмитренко [15]). Но внимание исследователей фокусируется на отдельных аспектах включения

Начальная школа является одним из самых важных этапов в формировании навыков говорения и умений младшего школьника. Самым главным помощником обучения, на данном этапе, является мотивированная направленность на обучение.

Говорение является устной формой общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Характерными особенностями говорения являются спонтанность, ситуативность, эмоционально окрашенность, а также инициативность, что в совокупности делает эту форму речи одной из наиболее сложных в процессе обучения любому иностранному языку. Коммуникативный подход играет важную роль в формировании навыков говорения на иностранном языке. Он акцентирует внимание на развитии коммуникативных навыков и способности эффективно общаться на языке. Коммуникативный подход, способствуя росту мотивации и уверенности обучающихся, обеспечивает эффективное освоение языковых компетенций, которые служат фундаментом для их дальнейшего личностного развития.

В современных условиях владение навыками устной иноязычной речи приобретает особую значимость.

Говорение, или экспрессивная речевая деятельность, представляет собой форму устного взаимодействия, реализуемую посредством языковых средств. Его суть заключается в вербальном выражении мыслей и передаче информации в устной форме. Говорение выполняет следующие функции:

1. Информационно-коммуникативная – собеседники передают и сообщают друг другу определённую информацию;
2. Регулятивно-коммуникативная – в той или иной ситуации общения человек регулирует своё поведение;
3. Аффективно-коммуникативная – проявление эмоционального состояния человека в процессе коммуникации.

Говорение опирается на язык как средство общения. Речевое общение осуществляется по законам данного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и соответствующих правил их использования в процессе общения.

В процессе данного исследования была спроектирована серия заданий направленных на решение конкретных педагогических задач.

При подготовке и применении заданий с использованием учебника для обучения школьников 3 класса. Актуальными виды являются следующие упражнения:

Упражнение 1: к теме «Meine Menschen». Упражнения по данной теме развивают говорение в рамках базового уровня А1 и начинаются с:

– лексическая разминка (Wortschatz). Цель: активизировать лексику по теме «Семья и люди». Задание: учитель показывает картинки/фотографии

членов семьи *(Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Großeltern, Freund, Freundin)*. Ученики называют слова по-немецки и повторяют за учителем;

– диалоги-образцы (Musterdialoge). Цель: отработать типовые фразы для общения. Задание: ученики разыгрывают диалоги в парах, меняя имена и детали. Примеры диалогов:

знакомство:

- Hallo! Wie heißt du?

- Ich heiße Anna.

- Wie alt bist du?

- Ich bin 9 Jahre alt.

о семье:

- Hast du Geschwister?

- Ja, ich habe einen Bruder.

- Wie heißt er?

- Er heißt Max.

– вопросы и ответы (Fragen und Antworten). Цель: тренировать вопросы с *wer? Was? Wie?* Упражнения: учитель задаёт вопросы классу, ученики отвечают полным предложением:

- Wer ist das? (Das ist meine Mutter)

- Was macht dein Vater? (Er arbeitet)

- Wie alt ist deine Schwester? (Sie ist 7 Jahre alt)

– рассказ о себе *(Selbstvorstellung).*

– Цель: практиковать монологическую речь.

– Задание: ученики рассказывают о себе по плану (сначала с опорой на карточки, затем без).

Упражнение 2: «Wortkettchen» (Цепочка слов).

Цель: активизация лексики, развитие беглости речи.

Учитель называет слово (например, *Wald*). Ученики по очереди добавляют слово, связанное по смыслу (*Baum, Tier, Pilz* и т. Д.). Каждый повторяет всю цепочку до своего слова.

Упражнение 3: Упражнения к теме «Zu Hause überall»

Цель: вспомнить и произнести ключевые слова по теме. Задание**:** учитель показывает картинки (или называет слова), ученики повторяют вслух: *das Zimmer* (комната), *der Schreibtisch* (письменный стол), *das Bett* (кровать), *der Schrank* (шкаф), *der Tisch* (стол), *der Stuhl* (стул), *das Fenster* (окно), *die Tür* (дверь).

– Вариант: игра «Угадай предмет» – один ученик описывает предмет (*Es ist groß. Es ist weiß. Man sitzt darauf*), остальные угадывают;

диалоги-расспросы. Цель: отработать вопросы и ответы о предметах в доме.

Таким образом, представлена серия упражнений по использованию коммуникативного подхода в обучении младших школьников говорению на уроках иностранного языка. Упражнения в рамках коммуникативного подхода в обучении младших школьников говорению на уроках

иностранного языка способствуют: практическому владению говорением как средством общения через практическое пользование языком; усвоению лексической и грамматической сторон говорения в процессе выполнения речевой задачи: ученик подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чём-то, побуждает собеседника к действию, и в процессе этой работы усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Литература:

1. Захарова, О.Л. Немецкий язык: 3-й класс: методическое пособие к предметной линии «Wunderkinder Plus» / О.Л. Захарова, О.В. Каплина. – Москва: Просвещение, 2023. – 236 с.
2. Захарова, О.Л. Вундеркинды Плюс. Немецкий язык. 3 класс. Базовый и углубленный уровни: учебник в двух частях. Часть 1 / О.Л. Захарова, К.Р. Цойнер. – Москва: Просвещение, 2023. – 199 с.
3. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 2008. – 189 с.
4. Агаева, О.В. Обучение говорению на уроках немецкого языка / О.В. Агаева // Актуальные задачи педагогики. – Молодой ученый. – №12. – 2019. – С. 92-93.
5. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П.К. Бабинская. – Минск: Радуга. – 2021. – 171с.

Я.А. Белоконева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В тексте рассматривается трансформация процесса обучения иностранным языкам под влиянием технологий и требований ФГОС, где ведущую роль играет системно-деятельностный подход. Приводятся конкретные методы и технологии, а также анализируется феномен смешанного обучения. Выделяются ключевые преимущества инноваций и серьезные риски полного отказа от традиционного подхода: фрагментарность знаний, отсутствие системности, снижение грамматической точности. Обосновывается необходимость синтеза традиционных и инновационных методов на основе теории о зоне ближайшего развития. Сообщается о том, что современное обучение иностранному языку требует баланса, при котором фундаментальность и системность сочетаются с коммуникативной практикой и персонализацией.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, смешанное обучение, фрагментарность знаний, зона ближайшего развития.

Под влиянием технологий и новых трендов образование, включая обучение иностранным языкам, серьёзно меняется. Ключевое направление этих изменений задаёт ФГОС, в основе которого лежит системно-деятельностный подход. Согласно Педагогическому словарю под редакцией Галины Михайловной Коджаспировой «системно-деятельностный подход – это такая организация учебного процесса, в которой на первом месте находится активная и разносторонняя, как можно более самостоятельная познавательная деятельность школьника» [1]. Учитель лишь создаёт условия и учебные ситуации, а учащиеся сами добывают знания и применяют теорию на практике. При этом гарантируется освоение обязательного минимума, предусмотренного ФГОС. В рамках системно-деятельностного подхода используются следующие методы и технологии:

1. Проблемное обучение.
2. Коммуникативный системно-деятельностный подход. Это симбиоз коммуникативной методики и системно-деятельностного подхода.
3. Проектная деятельность и исследовательские методы.
4. Интерактивные методы обучения (кооперативное обучение, обучение в малых группах, ситуационное моделирование).
5. Игровые формы: орфографическая эстафета, анаграммы, словообразовательные шарады, ролевые игры, «мозговой штурм».
6. Метод «перевернутого класса»: учащиеся дома знакомятся с новым материалом (например, с видеоуроком по грамматике), а на уроке под руководством учителя активно тренируются в его применении.

При системно-деятельностном подходе в обучении иностранному языку сочетают учебно-методические комплексы и интерактивные форматы. Главный результат обучения – способность ученика к коммуникации и самообразованию. Интерактивные формы – часть смешанного обучения. Оно пришло из бизнеса, где оно «использовалось для описания процесса подготовки или переподготовки корпоративных кадров, и только потом стало применяться в вопросах, касающихся высшей школы» [3]. Вместо строгих линейных учебников используются гибкие интерактивные платформы, массовые онлайн-курсы, игровые задания с ИКТ. Мобильные приложения создают персонализированную среду: строят индивидуальный план, помогают с тайм-менеджментом и анализируют привычки. Учитель становится навигатором: автоматическую проверку тестов берут на себя платформы, а педагог фокусируется на живой речи и сложных вопросах.

Интеграция этих инструментов в традиционный урок (смешанное обучение, или blended learning) дает огромные преимущества:

1. Снятие языкового барьера.
2. Персонализация.
3. Аутентичность.

4. Автоматизация рутины.

Однако полный отказ от традиционного подхода может привести к таким проблемам как:

1. Фрагментарность знаний. «Фрагментарность знаний – это состояние, при котором знания носят разрозненный, неполный характер, не образуя целостной системы» [5].
2. Отсутствие системы.
3. Проблема, когда беглость речи развита достаточно, но точность страдает из-за отсутствия системной коррекции.
4. Самостоятельный анализ аутентичного материала не дает гарантии, что учащийся правильно понял семантическое или стилистическое различие.

Традиционный системно-деятельностный подход строится по схеме: объяснение правил, контролируемая практика, коррекция ошибок. Его преимущества – быстрое формирование грамматической базы и фундаментальность знаний. Согласно теории Л.С. Выготского, наиболее эффективно обучение идет в зоне ближайшего развития – с помощью наставника. Самостоятельный ученик либо остается в зоне комфорта, либо в зоне повышенной сложности, где на данном этапе не происходит развития.

Таким образом, современное обучение иностранному языку в рамках системно-деятельностного подхода требует баланса между традиционными и инновационными методами. Традиционный подход обеспечивает фундаментальность знаний, системность и грамматическую точность благодаря Инновационные методы развивают коммуникативные навыки, персонализируют обучение и снимают языковой барьер, привыкшего к интерактивности и быстрому доступу к информации. Такой синтез способен дать ученику одновременно и фундаментальные знания, и способность к реальной коммуникации и самообразованию.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Поколение Альфа // Sinonim URL: https://sinonim.org/ (дата обращения: 17.03.2026).
3. Рубцов, Г.И. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Г.И. Рубцов, Н.В. Панич // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №5 (32). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-analiz-traktovok-ponyatiya (дата обращения: 13.04.2026).
4. Савельева, М.В. Смешанное обучение (blended learning): эффективное применение технологий для аспектного изучения иностранного языка / М.В. Савельева // Решетневские чтения. – 2018. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-blended-learning-

effektivnoe-primenenie-tehnologiy-dlya-aspektnogo-izucheniya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 13.04.2026).

5. Фрагментарность знаний // Sinonim URL: https://sinonim.org/ (дата обращения: 17.03.2026)

А.О. Борисова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования и развития мотивации школьников к изучению иностранного языка в современных условиях. Анализируются различные подходы к пониманию мотивации, её виды и функции в образовательном процессе. Особое внимание уделяется современным моделям формирования мотивации и факторам, влияющим на её развитие в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, обучение, педагогические технологии, образовательный процесс, языковое образование, психологическая мотивация, современные методики преподавания.

В современных условиях глобализации и цифровизации общества вопрос мотивации к изучению иностранных языков приобретает особую актуальность. Свободное владение иностранными языками становится не просто образовательным стандартом, а ключевым фактором профессиональной мобильности и конкурентоспособности личности.

Тем не менее, в школах по-прежнему актуальна острая проблема – слабая внутренняя мотивация учеников. Классические методики, зацикленные на грамматико-переводном подходе и механическом повторении, плохо соотносятся с психологией современных школьников. Они игнорируют их потребность в живом общении, не задействуют потенциал цифровых инструментов и редко опираются на реальные языковые материалы. Это приводит к формальному усвоению знаний без развития реальной коммуникативной компетенции. Учащиеся не видят практической ценности изучаемого языка, воспринимают его как «школьный предмет», а не как инструмент межличностного и профессионального взаимодействия.

В этих условиях особую значимость приобретает поиск эффективных способов повышения мотивации – внутреннего побуждения к учебной

деятельности, основанного на осознанной потребности в овладении иностранным языком.

Существует несколько классических определений понятия мотивации, отражающих разные аспекты этого явления, рассмотрим несколько. По мнению А.Н. Леонтьева, «мотивация – это совокупность движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, имеющей определенную целевую направленность» [4, с. 24]. По мнению И.А. Зимней, «мотивация – это запускной механизм, который вызывает целенаправленную активность физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека» [2, с. 136].

В современной науке выделяют следующие основные классификации мотивации:

1. Внутренняя мотивация, основанная на личных интересах и потребностях, и внешняя мотивация, связанная с внешними стимулами и поощрениями [1, с. 47]
2. Произвольная мотивация, формируемая самостоятельно, и непроизвольная мотивация, возникающая под влиянием внешних факторов. [5, с. 41].
3. Положительная мотивация, основанная на стремлении получить удовольствие, награду или признание, и отрицательная мотивация, которая побуждает действовать из страха наказания или потери [6, с. 101].

Что касается, современных моделей формирования мотивации, особого внимания заслуживает модель ARCS, разработанная Дж. Келлером, включающая четыре компонента:

– внимание (Attention) – привлечение и удержание интереса учащихся;
– значимость (Relevance) – демонстрация практической ценности изучаемого материала;
– уверенность (Confidence) – формирование веры в собственные силы;
– удовлетворённость (Satisfaction) – обеспечение позитивного опыта обучения [7].

В условиях цифровизации образования на формирование мотивации влияют следующие факторы:

– цифровая среда и доступность аутентичных материалов;
– индивидуализация обучения и возможность выбора контента;
– интерактивность образовательного процесса;
– практическая направленность обучения;
– социальное взаимодействие в цифровой среде [3, с. 105].

Особую роль в поддержании мотивации играет психоэмоциональное состояние учащегося. Чувство благополучия, уверенности в себе и удовлетворённости от достигнутых результатов позволяет сохранять позитивный настрой даже при работе с трудными заданиями, воспринимать

ошибки как естественную часть учебного процесса и проявлять настойчивость в достижении долгосрочных целей.

Следовательно, разработка любого учебного курса должна начинаться с диагностики исходного уровня мотивации обучающихся. На основе полученных данных педагог определяет стратегии её повышения и интегрирует мотивационные механизмы в структуру занятий. Такой подход обеспечивает устойчивую вовлечённость в образовательный процесс, осознанное освоение языковых компетенций и готовность к самостоятельному продолжению изучения языка после завершения формального курса.

В цифровую эпоху языковая мотивация меняется: акцент смещается со «знания» языка на его практическое применение и коммуникативную компетенцию. Цифровые инструменты (соцсети, стриминги, онлайн-игры) создают новые стимулы для изучения, позволяя погружаться в языковую среду и общаться с носителями.

Важны индивидуализация обучения, интеграция межпредметных связей и психологическая безопасность – когда попытки говорить ценятся выше безупречного следования правилам.

Задача педагога – сочетать индивидуальный подход с коллективными формами работы, а цифровые инструменты использовать для усиления живого общения.

Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка требует комплексного подхода, учитывающего психологические особенности учащихся, современные тенденции развития образования и возможности цифровых технологий. Эффективное сочетание различных методов и приёмов работы способствует повышению мотивации и улучшению качества обучения.

Литература:

1. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – С. 47-102.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

3. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989. – 219 с.

4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1971. – 145 с.

5. Толстых, Н.Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации / Н.Н. Толстых, А.Ю. Бухарина // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 2. – С. 36-48.

6. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж : МОДЭК; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

7. Keller, J.M. Motivational design of instruction // Instructional-design theories and models: An overview of their current status / Ed. By C. M. Reigeluth. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. – P. 383-413.

З.Б. Букреева,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения лексики учеников на уроках иностранного языка с помощью сказок. Выявлены особенности, определяющие достоинства данного жанра. Рассмотрены функции сказок на уроке. Статья описывает различные способы работы со сказкой, которые усиливают интерес детей к предмету.

Ключевые слова: сказка, урок, иностранные языки, учебный процесс.

Иностранный язык как одно из средств общения и познания окружающего мира занимает особое место в системе современного образования. Обучение иностранному языку в современной школе направлено на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности с помощью изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения [Пассов, 2010, с.28].

Отношение к объекту обучения в основном складывается на начальных стадиях взаимодействия с ним. Необходимо зажечь у детей любопытство к освоению иностранного языка с самого старта образовательного процесса. Одним из действенных методов запоминания словесного запаса является применение сказок во время занятий по иностранному языку.

Сказка – верный товарищ детских лет. Именно через сказку ребенок впервые открывает для себя вселенную литературы, сферу человеческих связей и окружающую реальность в целом.

На уроке иностранного языка сказка может стать хорошим помощником при освоении учебного материала. Этот жанр знаком ребенку, поэтому изложение материала в сказочной форме облегчает его восприятие, помогает адаптироваться к учебной деятельности [Карташова, 2006, с. 25].

Сказка позволяет педагогу превратить принудительный процесс обучения в желанный, увлекательный и ожидаемый ребенком, сформировать положительное отношение к учебно-воспитательному процессу в целом.

Сказка, наполненная чудесами, необычными событиями, происшествиями, встречами невольно приковывает к себе внимание учеников. Истоки привязанности детей к этому жанру состоят в том, что сказки удовлетворяют определенные потребности детей: потребность к перевоплощению, интерес ко всему новому необычному, таинственному [Выготский, 1984, с. 211].

Следует отметить, что важной составляющей коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, которая понимается как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [Рогова, 2004, с. 86].

Изучение иностранного языка открывает ребенку доступ к захватывающему повествованию волшебной сказки, придуманной авторами из иной культуры, и позволяет узнать о персонажах той нации, где зародилась эта история. Содержание сказки способствует воссозданию атмосферы чужой культуры, помогает осознать социальные и культурные особенности, что положительно сказывается на освоении языка.

На уроке иностранного языка сказка выполняет следующие функции:

1) *функция социализации***.** Сказка отражает нравственные ценности и социальное поведение народа.

2) *лексико-образная***.** Сказка отражает художественное многообразие речи, способствует расширению словарного запаса и развитию языковой личности.

3) *культурно-этническая***.** Сказки передают информацию об укладе жизни того или иного народа, его историческом развитии, традициях, обычаях, что позволяет усвоить этические нормы поведения, сформировать толерантное отношение к представителям чужой культуры.

4) *функция самопознания***.** Сказка вырабатывает определенное отношение ребенка к различным жизненным ситуациям, героям и их поступкам, знакомит с их проблемами и предлагает способы их решения. Все это ребенок может проецировать на свою жизнь, думать, как бы он поступил на месте героя, сравнивать себя с ним и тем самым познавать себя [Калабухова, 2017].

Все эти свойства превращают сказку в ценный и обширный резерв знаний, охватывающий как лингвистические, так и культурные аспекты. Их воплощение помогает удовлетворить стремление учеников к личностному росту, а также усиливает увлеченность изучаемой дисциплиной.

Сказка считается универсальным учебным материалом на уроке, так как ее можно использовать многогранно: для обучения лексике, грамматике,

фонетике, для развития навыков чтения, аудирования, говорения и письма [Григорьева, 2008, с. 29].

Учебные сказки можно разделить на 3 группы:

- фонетические;
- грамматические;
- лексические [Карташова, 2006, с. 26].

Обучение иностранному языку с помощью сказок доказало свою эффективность на практике. Дети лучше усваивают и запоминают фонетический, грамматический и лексический материал, когда он представлен в игровой, сказочной форме. Волшебный мир сказки моментально захватывает внимание юных учеников, снимает излишнее напряжение, что делает занятия более продуктивными и приятными.

Сказка позволяет детям отправиться в увлекательное путешествие по стране звуков, где главным героем становится озорной господин Язычок. Вместе с ним они попадают в самые неожиданные ситуации, переживают захватывающие приключения. Таким образом, освоение фонетических аспектов языка превращается в веселое и познавательное действо. Особенно ценной подобная методика является для учащихся младших классов, учитывая их возрастные особенности и склонность к восприятию информации через игру и образ.

Что касается средней ступени обучения, здесь на передний план выходят такие методические приемы, как работа с текстом сказки и драматизация. Эти виды деятельности предполагают наличие определенных знаний, умений и навыков у обучающихся и считаются более сложными в своей реализации [Григорьева, 2008, с. 26].

Изучение сказок и последующая работа с ними предоставляют широкие перспективы для оттачивания языковых компетенций. Диапазон заданий, базирующихся на сюжете сказки, лексике и грамматических структурах, чрезвычайно обширен. Педагог самостоятельно определяет, какие упражнения и для развития каких навыков являются наиболее оптимальными.

Эти упражнения способствуют усвоению содержания сказки, тренируют память и концентрацию. Разнообразие форм заданий делает процесс их выполнения более увлекательным. Некоторые из них, такие как ответы на вопросы или исправление неверных утверждений, стимулируют активную речь учащихся и побуждают к использованию новой лексики. Другие же, например, соотнесение реплик с персонажами или восстановление порядка событий, тренируют технику чтения, помогают визуально запоминать слова и развивают навыки восприятия речи на слух.

Еще один вариант тренировки лексики – это «Сетка слов». Это задание дети всегда делают с удовольствием. Им интересно, кто найдет больше слов, и кто выполнит задание быстрее всех. Кроме этого можно составлять различные кроссворды.

Сказку можно использовать не только для работы с текстом. Большие возможности на пути изучения иностранного языка открывает прием драматизации сказки. Драматизация – это давно и хорошо известный комплексный метод обучения иностранному языку и культуре, который активизирует лексику, развивает коммуникативные навыки и творческие способности. Ценность драматизации состоит в том, что она детально знакомит учащихся с литературным произведением [Иванова, 2006, с. 12]

Разнообразие активностей, перевоплощение, создание нужной атмосферы, подготовка реквизита и костюмов способствуют более оперативному вовлечению учащихся в образовательный процесс. Творческий подход дает ребенку возможность проявить себя и избавиться от боязни общения на иностранном языке.

Следует отметить, что сказка, представляя устное народное творчество, содержит определенные художественные особенности. Сказки имеют простую композицию, небольшие по объему. Для этого жанра характерны лаконичность, мелодичность, образность выражений, наличие клише, многократные повторения. Постоянные эпитеты, сравнения, устойчивые выражения, встречающиеся в определенных местах текста, новые лексические и синтаксические единицы расширяют словарный запас учащихся, облегчают понимание и усвоение изучаемого материала [Григорьева, 2008, с. 27].

Таким образом, использование сказочных сюжетов и сказочных персонажей на уроках иностранного языка пробуждает у учащихся интерес к изучению лексики. Сказка переносит обучающихся в волшебный мир, где возможно все, открывает новые культуры, а также погружает в языковую среду. Чтение сказок, выполнение разнообразных заданий, иллюстраций к ним, запоминание рифмованных фрагментов, драматизация сказок – всё это делает процесс обучения ярким и увлекательным, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся и поддерживает желание учить иностранный язык.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский // Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
2. Григорьева, Т.В. Сказка как универсальный учебный материал / Т.В. Григорьева // Иностранные языки в школе, 2008. – №3. – С. 27-29.
3. Гудкова, Л.М. Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе / Л.М. Гудкова. – М.: Астрель. Профиздат, 2005. – 329 с.
4. Иванова, Н.В. Роль сказки в развитие коммуникативности младших школьников в процессе обучения иностранному языку / Н.В. Иванова // Вестник РУДН. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2006. – №11. – С.11-13.
5. Калабухова, О.В. Сказка как средство мотивации школьников к иноязычной речевой деятельности / О.В. Калабухова // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2017. – №58. – URL: http//e-concept.ru/2017/470100.html (дата обращения: 20.03.2026).

6. Карташова, В.Н. Сказка на уроке немецкого языка / В.Н. Карташова // Иностранные языки в школе. – 2006. – №5. – С. 25-29.

7. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Гросса- пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 219 с.

8. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Робинович, Т.Е. Сахорова. – М.: Просвещение, 2004. – 287 с.

А.Д. Вебстэр,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков устной речи на уроках иностранного языка посредством интеграции цифровых технологий. Автором обосновывается актуальность использования интерактивных методов и цифровых инструментов в контексте реализации требований ФГОС. Представлен анализ психолого-педагогических особенностей обучения иноязычной речи, дана характеристика современных цифровых ресурсов. Описана опытно-экспериментальная работа, проведенная на базе МБОУ «СОШ №7» г. Бийска, в ходе которой апробирован комплекс упражнений с использованием технологии «мозгового штурма» на цифровых платформах. Результаты эксперимента подтверждают эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: цифровые технологии, навыки говорения, интерактивное обучение, иностранный язык, ФГОС, мозговой штурм.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью иностранного языка как инструмента межкультурного взаимодействия в условиях цифровизации. ФГОС ООО определяет формирование коммуникативной культуры обучающихся как приоритетную цель, где говорение выступает ключевым видом речевой деятельности [4]. Несмотря на значительное количество исследований в области методики [2], проблема эффективного обучения говорению остается недостаточно разработанной. Интеграция цифровых технологий открывает возможности для создания аутентичной языковой среды и интенсификации речевой практики [1; 9].

Цифровые технологии предоставляют широкий спектр инструментов: онлайн-платформы и мобильные приложения для изучения лексики и тренировки диалога; интерактивные сервисы (LearningApps.org) для создания упражнений; технология цифрового сторителлинга для развития монологической речи [1].

Эффективность данных средств возрастает в рамках интерактивного подхода, предполагающего взаимодействие учащихся с цифровой средой [5; 7]. Зарубежные исследования подтверждают, что ICT-инструменты положительно влияют на речевую компетенцию [10], а использование VR-технологий способствует улучшению навыков говорения за счет эффекта погружения [11].

Опытно-экспериментальное исследование проведено на базе МБОУ «СОШ №7» г. Бийска. Участники: 28 учащихся 7-х классов (экспериментальная и контрольная группы по 14 человек).

Разработана методическая модель интеграции цифровых технологий. Основой послужил УМК «Spotlight 7». В качестве ключевой технологии выбран «мозговой штурм» [6; 8], реализуемый с помощью цифровых инструментов: интерактивные доски, планшеты, аудио- и видеозаписи, онлайн-приложения для моделирования диалогов [3; 10]. Проведено 29 уроков.

Диагностика уровня сформированности навыков говорения проводилась по критериям, принятым в методике [2], и включала три блока заданий: чтение текста и ответ на вопрос (монолог), ответы на вопросы учителя (диалог), составление собственного монологического высказывания.

Анализ результатов исследования

На первом этапе диагностики обе группы показали средний уровень владения устной речью. В экспериментальной группе средний балл за монолог составил 4,2, за диалог – 4,3. В контрольной группе: 3,8 и 4,0 соответственно. После формирующего этапа проведена повторная диагностика, которая показала следующую динамику:

В экспериментальной группе средний балл за монологическую речь вырос с 4,2 до 5,1 (прирост 0,9 балла). В экспериментальной группе средний балл за диалогическую речь вырос с 4,3 до 5,3 (прирост 1,0 балла).

В контрольной группе прирост составил: по монологу – с 3,8 до 4,1 (0,3 балла), по диалогу – с 4,0 до 4,5 (0,5 балла).

Полученные данные свидетельствуют, что использование мозгового штурма с цифровыми инструментами способствует более эффективному формированию речевых умений. Опрос учителей показал, что большинство педагогов не используют данную технологию в цифровом формате, что подтверждает необходимость внедрения разработанного комплекса.

Исследование подтвердило эффективность использования цифровых технологий для развития навыков говорения. Интеграция интерактивных платформ, видеоресурсов и технологии мозгового штурма позволяет создать

условия, приближенные к реальной коммуникации, повысить мотивацию и интенсифицировать обучение.

Разработанный комплекс упражнений для 7 класса доказал свою результативность: экспериментально зафиксировано повышение уровня монологической и диалогической речи в экспериментальной группе. Полученные результаты согласуются с выводами современных исследователей о потенциале смешанного обучения и интерактивных технологий. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение потенциала VR-технологий и диалоговых систем на базе ИИ.

Литература:

1. Милютинская, Н.Ю. Цифровая дидактика в преподавании иностранных языков : учебно-методическое пособие / Н.Ю. Милютинская. – Ижевск : УдГУ, 2025. – 98 с.

2. Миролюбов, А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / А.А. Миролюбов, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, и др. – М.: Издательство: «Высшая школа», 1982.

3. Никуличева, Н.В. Дистанционное обучение. От внедрения до реализации. Учебник / Н.В. Никуличева. – М.: КноРус, 2024. – 244 с.

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта общего (полного) среднего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 01.02.2026).

5. Руденко, А.М. Педагогика. Учебник для СПО / А.М. Руденко. – М.: КноРус, 2023. – 234 с.

6. Рындак, В.Г. Педагогика. Учебник / В.Г. Рындак. – М.: Юрайт, 2017. – 428 с.

7. Савенков, А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1. Учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2019. – 232 с.

8. Савенков, А.И. Педагогика. Исследовательский подход. Учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Савенков. – В 2-х частях. Часть 2. – М.: Юрайт, 2019. – 188 с.

9. Соболева, А.В. Интеграция цифровых технологий в преподавание английского языка для специальных целей : учебное пособие / А.В. Соболева, Е.А. Мельникова, А.Е. Федоровский. – СПб. : Лань, 2025. – 124 с.

10. Хасим, Р. ICT-инструменты в педагогике межкультурной коммуникации: их влияние на речевую компетенцию и стратегии студентов по согласованию смыслов / Р. Хасим, Н. Нони, С. Нур // Границы в образовании (Frontiers in Education). – 2026. – Т. 10. – Ст. 1523456.

11. Чен, С.Ю. Влияние взаимного оценивания в контексте сферической видео-виртуальной реальности на успешность говорения на английском языке и восприятие обучения / С.Ю. Чен, Г.Дж. Хван, М.С.И. Йонг //

Компьютеры и образование (Computers & Education). – 2020. – Т. 146. – Ст. 103758. (На англ. яз.).

В.А. Вигриянова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

КУЛЬТУРНЫЙ КОД В СЛОВАХ: СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматривается роль национально-маркированной лексики в процессе обучения иностранному языку на уровне общего образования. Анализируется лингвистическая природа обозначенного класса слов как фрагмента языковой картины мира, отражающего культурно-специфические реалии, понятия и коннотации. Привлекается внимание к национально-маркированной лексике как основному средству формирования межкультурной коммуникативной компетенции и предлагаются подходы к ее интеграции в учебный процесс.

Ключевые слова: национально-маркированная лексика, межкультурная компетенция, обучение иностранному языку, уровень среднего образования.

Современная парадигма обучения иностранному языку, закрепленная в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), кардинально сместила акценты с формирования узкоязыковых навыков на развитие личности учащегося, способной к межкультурному диалогу [8, с. 12]. В этой связи язык перестает восприниматься как самодостаточная формальная система; он изучается как феномен культуры, как «промежуточный мир», который не только отражает, но и формирует картину мира его носителей [4, с. 68]. Особую роль в передаче культурно-специфической информации играет национально-маркированная лексика – пласт языка, непосредственно связанный с историей, традициями, социальным устройством и менталитетом народа.

На среднем этапе обучения (5-9 классы), соответствующем уровням A2-B1 по Общеевропейской шкале компетенций (CEFR), у учащихся происходит интенсивное развитие абстрактного мышления, критического отношения к стереотипам и познавательного интереса к миру [5, с. 95]. Игнорирование культурного компонента лексики на этом этапе чревато формированием так называемого «лингвоцида» – умения формально правильно строить фразы при отсутствии понимания глубинных смыслов и культурных коннотаций. Следовательно, интеграция национально-

маркированной лексики в учебный процесс является не дополнительной, а насущной методической необходимостью.

Национально-маркированная лексика представляет собой слова и устойчивые выражения, семантика которых содержит уникальный национально-культурный компонент (фоновые знания), отсутствующий или отличающийся в языковом сознании носителей иной лингвокультуры [3, с. 45]. В отличие от общеупотребительной национально-маркированная лексика часто является безэквивалентной или коннотативно-окрашенной, что требует для ее адекватного понимания не только перевода, но и культурологического комментария.

В отечественной лингводидактике сложилась устойчивая традиция классификации национально-маркированной лексики по предметно-тематическому принципу, что оптимально для целей обучения [7, с. 24]. Для немецкого языка на среднем этапе можно выделить следующие основные группы:

1. Географические и природные реалии: *die Heide, das Wattenmeer, die Zugspitze.*

2. Бытовые реалии (материальная культура): *die Currywurst, das Dirndl, die Lederhose, der Adventskranz.*

3. Общественно-политические и социальные реалии: *das Bundesland, der Bundestag, die Krankenkasse, das Pfand.*

4. Образовательные и культурные реалии: *das Gymnasium, das Abitur, die Schultüte, der Weihnachtsmarkt.*

5. Ономастические реалии: *das Brandenburger Tor, der Kölner Dom, Brüder Grimm.*

6. Диатонизмы (региональная лексика): *Grüezi!* (Швейцария), *Semmel* (Бавария/Австрия), *Schrippe* (Берлин).

Именно через эти лексические единицы происходит первичное знакомство учащегося с базовыми концептами немецкой культуры, такими как *Ordnung*, *Pünktlichkeit*, *Gemütlichkeit*, *Feierabend*. Таким образом, национально-маркированная лексика выступает в роли культурного кода – компактного семиотического комплекса, расшифровка которого открывает доступ к пониманию ценностей и поведенческих моделей носителей языка.

Указанная группа слов играет важную роль в формировании межкультурной компетенции – интегративной способности личности эффективно и адекватно взаимодействовать с представителями других культур на основе знаний, навыков, отношений и рефлексии [2, с. 134]. Формирование данной компетенции прямо закреплено во ФГОС как метапредметный результат, предполагающий «владение основами межкультурного взаимодействия в школе и социальном окружении» [8, с. 15]. Работа с национально-маркированной лексикой становится практическим инструментом достижения этих требований, последовательно формируя все компоненты межкультурной коммуникативной компетенции:

- когнитивный (знания): усвоение фактов о стране через реалии;

- аффективный (отношение): развитие эмпатии, толерантности и интереса через эмоционально насыщенные темы (праздники, традиции);

- деятельностный (навыки): формирование умения использовать национально-маркированную лексику адекватно ситуации в речи;

- рефлексивный: осознание сходств и различий культур через их постоянное сопоставление [6, с. 102].

Очевидно, что системная работа с национально-маркированной лексикой обеспечивает не просто накопление страноведческих сведений, а воспитание «вторичной языковой личности», готовой к полноценному межкультурному диалогу, что является одной из стратегических целей ФГОС.

Для достижения поставленных целей отбор национально-маркированной лексики для урока должен быть избирательным и подчиняться следующим дидактическим принципам [1, с. 88]:

1. Принцип релевантности: лексика должна соответствовать коммуникативным потребностям и возрастным интересам подростков (школа, досуг, спорт, путешествия).

2. Принцип аутентичности: введение национально-маркированной лексики должно происходить в естественном контексте (аутентичные тексты, видео, аудио).

3. Принцип диалога культур: каждая новая единица национально-маркированной лексики рассматривается в сравнении с аналогичным (или отсутствующим) явлением родной культуры.

4. Принцип наглядности и мультимедийности: обязательное использование визуальных, аудиальных и интерактивных средств для семантизации.

Для более быстрого и результативного вовлечения обучающихся в учебную деятельность можно использовать цифровые ресурсы, такие как LearningApps.org, Padlet, Quizlet, Google Презентации, направленные на создание разного типа заданий и значительно повышающие наглядность, интерактивность и мотивацию.

Таким образом, национально-маркированная лексика представляет собой не просто список сложных для перевода слов, а культурный код, систематическая дешифровка которого должна стать неотъемлемой частью учебного процесса на среднем этапе обучения иностранному языку. Учебная деятельность, основанная на принципах диалога культур, коммуникативной направленности и поэтапности, позволяет трансформировать пассивное знание о реалиях в активный инструмент межкультурного общения.

Внедрение цифровых инструментов придает работе современный формат и отвечает запросам цифрового поколения.

Целенаправленная работа с национально-маркированной лексикой напрямую способствует достижению стратегических целей иноязычного образования, сформулированных во ФГОС: воспитанию личности, открытой

к диалогу, толерантной и обладающей развитой межкультурной компетенцией.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с.

3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

4. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.

5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 264 с.

7. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–27.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. – Москва, 2021. – 121 с.

А.В. Галахова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования умений смыслового чтения как метапредметного результата обучения иностранному языку. Раскрывается сущность понятия «смысловое чтение», характеризуются его уровни (фактуальный, подтекстовый, концептуальный) и компоненты. Обосновывается дидактический потенциал кейс-метода (case study) как интерактивной технологии, позволяющей интегрировать работу с аутентичными текстами, развивать критическое мышление и применять информацию для решения проблемных задач. Приводятся результаты сравнительного анализа трёх УМК по английскому языку («Spotlight», «Solutions», «English File»), выявившего недостаточную представленность

заданий на критическую оценку информации и её практическое применение. Представлен авторский комплекс упражнений на основе кейс-метода для учащихся 8–9 классов, включающий три блока (предтекстовый, текстовый, послетекстовый), а также пример кейса «The School Uniform Debate». Комплекс направлен на поэтапное формирование всех уровней смыслового чтения и может быть интегрирован в любой УМК.

Ключевые слова: смысловое чтение, кейс-метод, умения смыслового чтения, иностранный язык, комплекс упражнений, метапредметные результаты, анализ УМК.

В условиях реализации ФГОС основного общего образования одним из ключевых метапредметных результатов является смысловое чтение – способность осмысливать цель чтения, извлекать необходимую информацию из текстов различных жанров, интерпретировать и критически оценивать её. На уроках иностранного языка данное умение выступает не только инструментом познания, но и основой развития иноязычной коммуникативной компетенции. Однако традиционные методы обучения чтению часто ограничиваются тренировкой техники и репродуктивными заданиями, что недостаточно для формирования навыков анализа, интерпретации и критической оценки информации.

Кейс-метод, зарекомендовавший себя в бизнес-образовании, активно внедряется в практику преподавания иностранных языков. Тем не менее, потенциал этого метода для формирования именно смыслового чтения на уроках иностранного языка в основной школе изучен недостаточно. Настоящее исследование направлено на теоретическое обоснование и разработку комплекса упражнений на основе кейс-метода, формирующего умения смыслового чтения у обучающихся 8-9 классов.

Смысловое чтение в современной методике понимается как интегративное умение, включающее способность понимать, интерпретировать и использовать информацию из текста для решения коммуникативных и познавательных задач [1; 2]. В структуре смыслового чтения выделяют три уровня понимания: фактуальный (извлечение явной информации), подтекстовый (понимание имплицитных смыслов, причинно-следственных связей) и концептуальный (осмысление основной идеи, формирование оценочного суждения). Зарубежные исследования (PISA, 2025) также подчёркивают важность способности к рефлексии и критической оценке текста [3].

Кейс-метод (case study) представляет собой интерактивную технологию обучения на основе анализа реальных или смоделированных проблемных ситуаций. Как отмечает О.Г. Смолянинова, «кейс-метод – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (кейсов)» [4, с. 56]. Структура кейса включает описание ситуации, проблему, дополнительные материалы и

задание. Этапы работы: предварительный (погружение в ситуацию), аналитический (изучение материалов), дискуссионный (выработка решения) и рефлексивный (презентация, рефлексия).

Дидактический потенциал кейс-метода для развития умений смыслового чтения обусловлен рядом факторов: контекстность превращает чтение в осмысленную деятельность; интеграция видов речевой деятельности обеспечивает многократную обработку информации; работа с имплицитной информацией развивает интерпретационные умения; рефлексивный этап способствует осознанию стратегий чтения.

В работе использованы теоретические методы (анализ научной литературы, нормативных документов, обобщение педагогического опыта) и практические (анализ УМК, моделирование методического комплекса упражнений). Был проведён сравнительный анализ трёх УМК по английскому языку для 8-9 классов: «Spotlight» (Ваулина Ю.Е. и др.), «Solutions» 3rd edition (Falla T., Davies P.A.) и «English File» 4th edition (Oxenden C., Latham-Koenig C.). Критерии анализа включали: наличие заданий на четыре уровня смыслового чтения, наличие элементов кейс-метода, типологию вопросов, работу с несколькими источниками информации.

Анализ УМК. Результаты показали, что все три УМК успешно формируют первый уровень смыслового чтения (фактуальное понимание) благодаря большому количеству заданий True/False, множественного выбора, заполнения таблиц. Второй уровень (логические связи и подтекст) представлен фрагментарно, наиболее системно – в «Solutions» (задания с иконкой «Think!»). Третий уровень (критическая оценка) практически отсутствует во всех УМК: единичные задания носят факультативный характер. Четвёртый уровень (применение информации для решения задачи) встречается только в «English File» в виде мини-ситуаций выбора, однако они не являются полноценными кейсами – отсутствуют противоречивые данные, многовариантность решений и групповая дискуссия. Таким образом, ни один из проанализированных УМК не предлагает системной работы по формированию умений смыслового чтения посредством кейс-метода.

Комплекс упражнений. На основе выявленных дефицитов разработан комплекс упражнений для учащихся 8-9 классов (уровень A2–B1), включающий три блока:

1. Предтекстовый блок (актуализация фоновых знаний, прогнозирование, снятие языковых трудностей): упражнения «Ассоциативная карта», «Глоссарий», «Мнения на старте».

2. Текстовый блок (формирование умений поиска фактов, анализа связей, интерпретации, критической оценки): упражнения «Фактологическая матрица», «Логические мосты», «Голоса», «Источники: факт или мнение?», «Проблема крупным планом».

3. Послетекстовый блок (принятие решения, аргументация, создание речевого продукта, рефлексия): упражнения «Заседание экспертной группы»,

«Выбор без победителей», «Письмо-совет / План действий», «Пресс-конференция», «Рефлексивный лист».

Пример кейса. Для практической реализации разработан кейс «The School Uniform Debate», включающий пять документов разных жанров: письмо директора (аргументы «за»), блог ученицы (аргументы «против»), выдержку из психологического исследования (смешанные результаты), статистику местного магазина (сравнение затрат) и фотографии двух школ. Учащиеся выступают в роли школьного комитета, анализируют противоречивые данные и принимают обоснованное решение (ввести форму, не вводить или ввести частичный дресс-код). Результат представляется в виде письменного предложения и устной презентации с последующей рефлексией.

Комплекс построен на принципах проблемности, поликодовости, уровневой дифференциации, группового взаимодействия и рефлексивности. Предложены методические рекомендации по адаптации под разный уровень подготовки, временному планированию (полный цикл – 2-3 спаренных урока) и интеграции с любым УМК.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, умения смыслового чтения являются сложным метапредметным результатом, требующим системного формирования всех уровней – от фактуального до концептуального. Во-вторых, кейс-метод обладает высоким дидактическим потенциалом для развития этих умений благодаря контекстности, интеграции видов речевой деятельности, стимулированию критического мышления и рефлексии. В-третьих, анализ действующих УМК выявил недостаточную представленность заданий на критическую оценку и применение информации, что обосновывает необходимость дополнительного методического инструментария. Разработанный комплекс упражнений и кейс «The School Uniform Debate» могут быть использованы учителями иностранного языка в основной школе для целенаправленного формирования умений смыслового чтения. Перспективы исследования связаны с экспериментальной апробацией комплекса и созданием электронной базы кейсов.

Литература:

1. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.

2. Цукерман, Г.А. Понимание информации: что мешает и что помогает? / Г.А. Цукерман // Директор школы. – 2011. – № 5. – С. 8-14.

3. OECD. PISA 2025 Science Framework. – Paris: OECD Publishing, 2025. – URL: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/ (дата обращения: 21.04.2026).

4. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода case-study / О.Г. Смолянинова // Народное образование. – 2020. – № 5. – С. 56-61.

5. Sungers, N.L., van der Sande, L., Welie, C. et al. Learning a Language through Reading: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review. 2025. Vol. 37, No. 4. – Article 96.

6. Han, J. et al. One-Topic-Doesn't-Fit-All: Transcreating Reading Comprehension Test for Personalized Learning. arXiv:2511.09135. 2025. 23 p.

С.Г. Глушенко,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент М.П. Бартышева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается формат ролевой игры как метод обучения иностранному языку. Это позволяет учащимся развивать речевые навыки и практиковаться в использовании иностранного языка в среде, максимально приближенной к реальной жизни. Метод ролевых игр проанализирован в следующем формате: теория языка, теория изучения языка, цели метода, модель учебной программы, учебная деятельность, роль учащихся, роль преподавателя, роль учебных материалов, процесс обучения. Цель исследования – доказать эффективность использования ролевых игр в процессе формирования коммуникативных навыков у старшеклассников на уроках английского языка.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникативная компетентность, преподавание английского языка, старшая школа.

В современном мире всё больше растёт интерес к изучению иностранных языков. Иностранные языки востребованы как средство в неязыковых высших учебных заведениях, преследующее основную цель: развитие коммуникативной компетенции.

Внедрение интерактивных методов обучения для формирования компетентностного подхода перспективно реализовывать в виде проведения занятий в форме деловых или ролевых игр.

Ролевые игры являются ценным методом обучения иностранному языку, они поощряют мышление и творческие способности, позволяют учащимся развивать речевые навыки и практиковаться в использовании иностранного языка в обстановке, максимально приближенной к реальной жизни.

В процессе межкультурной коммуникации данный метод расширяет пространство воображения, в результате чего более эффективно развивается способность к восприятию норм другой языковой культуры. К данному методу близок метод симуляции, когда искусственно создаются конкретные

ситуации межкультурного общения с целью прогнозирования возможных вариантов реакции коммуниканта и результатов общения [7].

Согласно Новому словарю методических терминов и понятий Азимова Э.Г., ролевая игра это форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Она предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой игры и ролями учащихся.

Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия преподавателя и учащихся, который состоит из трех этапов: подготовки игры, ее проведения и коллективного обсуждения результатов. Ролевые игры подразделяются на социально-бытовые (цель – формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой сфере общения, а также развитие инициативности, коллективности и ответственности как общественно ценных качеств личности, совершенствование культуры поведения учащихся) и профессионально-педагогические (цель – формирование навыков и умений профессионального общения на изучаемом языке, воспитание у учащихся педагогического такта). В сущности, профессионально-педагогические ролевые игры – разновидность деловой игры, которая является средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста [2].

Применение технологии ролевой игры в учебной деятельности нашло отражение в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, А.Н. Леонтьева, Р.П. Мильруда, И.Р. Максимовой, Д.Б. Эльконина и др. Ценными являются и практические исследования таких ученых, как Н.П. Аникеев, О.С. Анисимов, Л.С. Выготский, Г.А. Кулагин, В.В. Петрусинский, В.Ф. Смирнов, В.А. Сластенин и других.

Одной из проблем методики преподавания иностранных языков является отбор и организация материалов, соответствующих быстро сменяющимся тенденциям современной науки, что особенно важно при работе с подростками [6]. Ролевая игра, которую нередко воспринимают как развлекательную форму работы, «разбавление серьезного» материала неформальным общением, при грамотной методической организации может стать высокоэффективным способом увеличения словарного запаса иноязычных слов и использования его на практике, закрепления материала, методом, удовлетворяющим требования гуманистического подхода к обучению и тенденции развития отечественной и зарубежной методики [6]. При овладении иностранным языком важно учитывать оптимальное сочетание теории с речевой практикой, особое же внимание следует уделять активной речевой практике, т.к. именно она способствует формированию навыка говорения, являющегося неотъемлемым компонентом речевой деятельности.

Ролевая игра является и речевой, и игровой, и учебной деятельностью в одно и то же время. С точки зрения учащихся, ролевая игра – это игровая деятельность, где у них есть шанс «примерить» различные роли. Чаще всего учебный характер игры учащимися не осознается. Однако, ролевая игра управляема, и ее учебный характер четко осознается учителем [4].

Процесс организации ролевых игр состоит из трёх главных этапов: подготовка, проведение игры и подведение итогов. В ролевых играх в основном осуществляется парное и групповое участие школьников. Действия учителя и учеников включают условно четыре этапа:

1) Этап подготовки. Учитель должен разработать сценарий и составить подробный план игры для учащихся, а так же иметь общее описание процедуры игры и хорошо представлять характерные особенности действующих лиц;

2) Этап объяснения. Учитель вводит в игру детей, определяется режим работы. Коллективно разрабатываются цели урока, обсуждаются проблемы и выбираются ситуации. Преподаватель раздаёт необходимые материалы, инструкции и правила для детей;

3) Этап проведения – это сама игра. Дети разыгрывают выбранную ими ситуацию, выполняя свои роли;

4) Этап анализа и обобщения. Преподаватель и ученики делают выводы, анализируют ситуацию. Дети оценивают свою работу, таким образом, проводится рефлексия. Учитель ставит оценку каждому ученику за подготовку и проведение конкретной ролевой игры на уроке. Так же учитель даёт свои рекомендации учащимся по итогам игры [5].

Ролевая игра включает в себя следующие главные функции:

1) Мотивационно-побудительная функция. Мотивация помогает продуктивнее усвоить учениками новый материал и активнее включиться им в учебную деятельность.

2) Обучающая функция. Ролевая игра рассматривается в качестве упражнения или задания по овладению умениями и навыками диалогической речи при межличностном общении.

3) Воспитательная функция. Ролевая игра сплачивает детей, учит правильно и продуктивно работать в коллективе. Даже самые стеснительные, робкие и неуверенные в себе дети самоутверждаются и самореализуются в коллективе сверстников. Ролевые игры воспитывают у детей дисциплину, инициативность, активность, самостоятельность, трудолюбие, взаимовыручку, поддержку, учат высказывать и отстаивать свою точку зрения.

4) Компенсаторная функция. Большинству подростков присуще противоречие потребности действия и невозможности выполнения операции, диктуемой действием. Эта проблема может разрешиться только в процессе игровой деятельности. Подростки хотят больше общаться и поскорее стать взрослым. Ролевая игра помогает им выйти за пределы своей привычной

деятельности и расширить её, тем самым осуществляя желания детей подросткового возраста.

5) Ориентировочная функция. В ролевой игре школьники играют роли разных людей, могут видеть себя с позиции собеседника, партнёра по диалогу. Они планируют своё речевое поведение и поведение их партнёра, контролируют свои действия и объективно оценивают поступки других людей [3].

Ролевая ситуация – учебная речевая ситуация, в которой учащиеся исполняют роли участников реальных ситуаций. Существует несколько примеров ролевых ситуаций:

1. Телефонный разговор. Разговор по телефону отличается от разговора лицом к лицу, потому что в таком разговоре люди полагаются исключительно на язык для общения, а не на артикуляцию, мимику и жесты партнёра. Рекомендуется посадить учащихся, которые разыгрывают телефонный разговор спиной друг к другу.

2. Поход в магазин. Подходит для учащихся начального уровня обучения, потому что данная ситуация учит основам взаимодействия с людьми в распространённой бытовой ситуации на иностранном языке.

3. Бронирование гостиниц. Данная ситуация даст учащимся возможность попрактиковаться в иностранном языке для специальных целей. Как правило, будет использоваться официальный язык общения, потому что это деловой разговор. Ситуация может быть разыграна в формате телефонного разговора.

4. Обмен мнениями. Выберите тему, которая интересует всех. Разбейте учащихся на пары и дайте им список вопросов для беседы. Это позволит им придумывать свои собственные ответы, используя знакомые им фразы и выражения.

5. Спор между соседями. Данная ситуация даёт новую возможность для изучения различных типов лексики. Это ссора между двумя соседями.

6. Дебаты. Дебаты − отличный способ активного использования языка. Это происходит потому, что дебаты во многих случаях становятся жаркими, и в связи с этим может потребоваться множество новых слов. Важно выбрать тему, не слишком спорную для учащихся. Тема должна соответствовать возрасту и интересам учащихся. Разделите группу на две подгруппы и дайте каждой из них аргументы для защиты своей точки зрения [8].

Для учеников старшего школьного возраста из различных вариантов ролевых игр предпочтительно выбирать интервью, импровизацию и деловую игру. Деловые игры чаще всего применяются на уроках английского языка, в их основе лежит воспроизведение старшеклассниками реальной, повседневной или профессиональной деятельности людей.

Основная задача уроков английского языка – научить учащихся ясно и свободно выражать свои мысли и чувства на иностранном языке. Сюжетно-ролевая игра создает необходимые условия для восприятия и выражения информации в иноязычной среде.

Благодаря ролевым играм:
– формируются речевые навыки учащихся;
– происходит тренировка восприятия речи на слух;
– пополняется лексический запас;
– повышается мотивация к процессу обучения;
– способствуют общему развитию ученика [1].

Литература:

1. Ролевые игры на уроках английского: примеры и преимущества // Skyteach : [сайт]. – URL: https://skyteach.ru/methods/rolevye-igry-na-urokax-anglijskogo/ (дата обращения: 11.04.2026).

2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Аникеева, Н.П. Воспитание детей игрой / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

4. Колесникова, О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 38-42.

5. Матрон, Е.Д. Модели сюжетной ролевой игры на уроке по работе с газетой / Е.Д. Матрон. – М.: Просвещение, 1996. – 23 с.

6. Мильруд, Р.П. Организация ролевых игр на уроке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2007. – №3. – С. 45-47.

7. Чудайкина, Г.М. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика / Г.М. Чудайкина, Н.Ю. Логинова, В.В. Костоварова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11.– № 4. – С. 82-92. DOI: 10.22412/1999-5644-11-4-11.

8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Ю.В. Грищенко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК «ЛЁГКИЙ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК»)

Аннотация. Статья посвящена использованию игровых технологий для развития навыков говорения на китайском языке у младших школьников. На основе анализа УМК «Лёгкий китайский язык» (Ма Яминь) представлена серия игровых упражнений для поэтапного формирования речевых навыков.

Ключевые слова: игровые технологии, обучение говорению, китайский язык, младшие школьники.

Данная работа посвящена применению игровых технологий в обучении говорению на китайском языке младших школьников. Игровая деятельность, по определению Н.Я. Сайгушевой, представляет собой «группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, имеющую четкие цели и прогнозируемый результат» [6, с. 40]. Это особенно важно при изучении китайского языка, который из-за тональной системы и иероглифики представляет для детей значительную сложность.

Младший школьный возраст (7-10 лет) характеризуется преобладанием непроизвольного внимания. Е.В. Сидорина, О.А. Катушенко и С.А. Фалина указывают, что внимание в этом возрасте «слабо организовано», объём его «невелик» [7, с. 46]. Современные дети, поколение «альфа», демонстрируют черты клипового мышления: как отмечает Н.А. Попкова, длительное пребывание в режиме быстрого, поверхностного потребления информации ведёт к «цифровой амнезии» [5]. В этих условиях игровые технологии необходимы для создания безопасной среды, где ребёнок преодолевает страх ошибки.

Исторический анализ показывает, что игровые технологии прошли путь от идей Я.А. Коменского («любая школа может стать универсальной игрой» [3, с. 120]) до трудов Л.С. Выготского, показавшего, что игра создаёт «зону ближайшего развития» [1], и Д.Б. Эльконина, рассматривавшего игру как школу социальных отношений [8]. А.В. Конышева подчёркивает, что «игровая деятельность способна максимально приблизить общение к естественной коммуникации» [2].

В качестве материала для практической разработки выбран УМК «Лёгкий китайский язык» (Easy Steps to Chinese 1) Ма Яминь [4]. Анализ показал, что комплекс обладает потенциалом для геймификации: его диалоги-образцы и лексические подборки служат содержательной основой, однако требуют адаптации для младших школьников.

На основе выявленного потенциала разработана серия игровых упражнений, включающая три блока:

1. *Фонетические и лексические игры* для снятия языкового барьера: «Охотники за тонами» (отработка тонов жестами), «Лексическое лото» (запоминание слов).
2. *Диалогические игры* для отработки речевых моделей: «Интервью-расследование» (отработка вопросов «你叫什么名字？», «你多大？»), «Живой аукцион» (ситуация покупки). Как отмечает А.В. Конышева, «желание ученика решить различные вопросы… активизируют мыслительную деятельность… Основным плюсом является то, что ученик при этом взаимодействии еще и говорит на иностранном языке» [2].

3. *Творческие игры-проекты* для свободного продуцирования речи: «Мой смешной зверь» (описательный монолог), «Создай историю дня» (логическая последовательность действий).

Соблюдение последовательности (от фонетических игр к творческим проектам) обеспечивает переход от репродуктивного владения материалом к продуктивному использованию. Таким образом, системное внедрение игровых технологий – ключевой фактор успешного обучения говорению. Как подчёркивает А.Н. Щукин, игра должна выступать «средством обучения речевому общению, снимать языковые барьеры, страх вступать в коммуникацию» [9, с. 215].

Литература:

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
2. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2006. – 192 с.
3. Кратохвил, М.В. Жизнь Яна Амоса Коменского: книга для учителя / М.В. Кратохвил. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
4. Ма, Яминь. Easy Steps to Chinese 1. Textbook = Легкие шаги к китайскому языку. Учебник. Уровень 1 / Яминь Ма, Синьин Ли. – 2-е изд. – Пекин: BLCUP, 2019. – 128 с.
5. Попкова, Н.А. От поколения Z к поколению Альфа: особенности мировоззрения и обучения / Н.А. Попкова // Молодой ученый. – 2025. – № 20 (571). – С. 760-761.
6. Сайгушева, Н.Я. Игровые технологии в начальной школе: методическое пособие / Н.Я. Сайгушева. – М.: Просвещение, 2014. – 112 с.
7. Сидорина, Е.В. Особенности развития внимания в младшем школьном возрасте / Е.В. Сидорина, О.А. Катушенко, С.А. Фалина // Современные проблемы психологии и педагогики. – 2020. – С. 45-52.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
9. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: курс лекций / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2011. – 288 с.

Х.Т. Гурбанова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИКИ)

Аннотация Статья посвящена обучению письменной речи на китайском языке учащихся старших классов с использованием современных методик. По результатам анализа теоретических основ письма как вида речевой деятельности, трудностей овладения китайской иероглификой и классификации современных компьютерных инструментов (Pleco, Skritter, Anki, ChinesePlus) представлены методические принципы интеграции цифровых технологий в процесс обучения иероглифическому письму.

Ключевые слова: обучение письменной речи, китайский язык, старшие классы, иероглифика, современные методики, компьютерные технологии.

Данная работа посвящена обучению письменной речи на китайском языке учащихся старших классов с использованием современных методик. Как отмечает А.Н. Щукин, средства обучения, включая компьютерные, являются одним из четырех основных компонентов системы обучения наряду с целями, содержанием и методами [7, с. 44]. В современной методике преподавания иностранных языков компьютерные технологии рассматриваются не как отдельный метод, а как неотъемлемый компонент современных методических систем. Это особенно важно при обучении китайскому языку, поскольку именно письмо представляет наибольшую трудность при его освоении.

Письменная речь, по определению Г.В. Роговой, – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Е.Н. Соловова рассматривает письмо как сложное речевое умение и дополнительное к звуковой речи средство общения [6, с. 79]. Однако старший школьный возраст характеризуется переходом к продуктивному уровню речевой деятельности, когда от учащихся требуется не списывание и воспроизведение готового материала, а порождение собственного текста, выражение мыслей в письменной форме. Как указывает Е.И. Пассов, письмо является одним из основных самостоятельных видов речевой деятельности, который может осуществляться на двух уровнях: репродуктивном и продуктивном [5, с. 86].

Специфика китайской письменности, а именно ее идеографический характер и отсутствие алфавита в привычном для европейцев понимании, коренным образом отличает процесс овладения ею от овладения письменностью на языках с фонографическим строем. В современном китайском языке насчитывается более 50 тысяч иероглифов [8]. Систематизируя трудности, возникающие в процессе овладения китайской письменностью, И.В. Кочергин и О.А. Масловец предлагают классифицировать их на три основные группы: связанные с механическим написанием иероглифов; связанные с распознаванием и воспроизведением иероглифических знаков; связанные с отбором иероглифического материала для оформления собственной письменной речи [4, с. 79].

В этих условиях компьютерные технологии приобретают особое значение. Как подчеркивается в современных исследованиях, «мультимедийное обучение китайским иероглифам имеет беспрецедентные преимущества» благодаря интеграции текста, звука, графики и анимации. Ключевыми дидактическими функциями компьютерных технологий при обучении письму на китайском языке являются визуализация (анимация порядка черт), интерактивность (активное взаимодействие с цифровой средой), индивидуализация (адаптивные алгоритмы, система интервальных повторений SRS) и поддержка самостоятельной работы. Как отмечает В.П. Васильев, «каждая черта в идеографическом знаке имеет свой вид, образ, значение, название, направленность движения и точно предназначенное ей место в составе иероглифа» [2, с. 68].

Среди современных компьютерных средств, применяемых в обучении китайской письменности, выделяются: многофункциональный словарь Pleco (офлайн-доступ, рукописный ввод, распознавание через камеру, анимация черт)[9]; тренажер Skritter (контроль порядка и направления черт в реальном времени) [10]; программа Anki (система интервальных повторений) [11]; российский портал ChinesePlus (интерактивный иероглифический словарь с тренажером написания по чертам и временным контролем) [12].

Методическими принципами интеграции компьютерных технологий, как показано в исследовании, выступают: принцип дополнительности (цифровые инструменты не заменяют, а дополняют традиционное письмо от руки); принцип уровневой дифференциации (выбор инструмента соответствует этапу обучения: на начальном – тренажеры, на продвинутом – SRS); принцип мотивации (геймификация, визуальный прогресс); принцип систематичности и непрерывности (регулярное использование, автоматические напоминания о повторении) [3, с. 67]. Соблюдение данных принципов обеспечивает переход от механического заучивания иероглифов к осознанному порождению собственного письменного высказывания.

Таким образом, системное внедрение компьютерных технологий как компонента современных методик является ключевым фактором успешного обучения письменной речи на китайском языке в старших классах. Как подчеркивается в исследовании, «самое главное в изучении китайских

иероглифов – больше писать и больше практиковаться» [4, с. 83], а современные цифровые инструменты создают для этого оптимальные условия, учитывая психологические и когнитивные особенности учащихся старшего школьного возраста.

Литература:

1. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П.К. Бабинская. – Минск: ТетраСистемс, 2006. – 288 с.
2. Васильев, В.П. Графическая система китайского языка / В.П. Васильев. – М.: Наука, 1987. – 184 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
4. Кочергин, И.В. Очерки методики обучения китайскому языку / И.В. Кочергин, О.А. Масловец. – М.: Восточная книга, 2012. – 352 с.
5. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
7. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: курс лекций / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2011. – 288 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – Статья «Китайское письмо» (автор В. М. Солнцев). – С. 227.
9. Pleco: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: https://www.pleco.com (дата обращения: 12.04.2026).
10. Skritter: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: https://skritter.com (дата обращения: 12.04.2026).
11. Anki: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: https://apps.ankiweb.net (дата обращения: 12.04.2026).
12. ChinesePlus: онлайн-платформа для изучения китайского языка. – URL: https://www.chineseplus.net (дата обращения: 12.04.2026).

П.Н. Евсина,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ, ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье систематизируются и анализируются разные точки зрения на внедрение искусственного интеллекта в обучение.

Рассматриваются преимущества и недостатки данного инструмента обучения на уроках русского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, русский язык.

Образование является динамичной системой, на которую влияют все изменения, происходящие в обществе. Современный мир требует новых подходов к учебной деятельности, улучшения ее качества и доступности. Педагогу необходимо выбирать и внедрять в учебный процесс формы, методы и средства обучения, обеспечивающие максимальный результат при минимальных затратах ресурсов. Привлечь к учебе человека, который проводит большую часть времени в цифровом мире, возможно только через создание привычной для него среды. На данный момент информационную среду захватывает такое явление, как искусственный интеллект. В современных условиях невозможно отмахнуться от данной тенденции.

Внедрение в процесс обучения искусственного интеллекта – это один из методов, который позволяет решить проблему вовлеченности школьников в обучение.

Известно, что термин «искусственный интеллект» (англ. artificial intelligence – Al) появился в 1956 году, впервые его озвучил Джон Маккарти на научной конференции. Тогда ИИ определили, как «машины, которые ведут себя так, словно они обладают интеллектом».

На том этапе развития информационных технологий такие определения, делающие акцент на «машинной», механистической функции ИИ, позволяющего компьютерам решать задачи, которые «традиционно считаются прерогативой человека», были типичными.

Тогда очень привлекательной казалась идея создания человекоподобных машин, которые будут такими же умными, как люди, но при этом находиться в их полном подчинении, выполнять разные функции и сложные задачи. Однако, в то время не могли в полной мере представить весь спектр функций, который будет доступен ИИ. Искусственный интеллект планировали использовать только как машину способную к сложным вычислениям, но к 1960-м годам ИИ встало на путь освоения игры в шахматы, распознавание речи и т.д. Это дало понять исследователям, что интеллект человека это нечто большее, чем умение считать и вычислять. Еще не существовало научного понимания механизмов действия естественного интеллекта, нельзя было сказать, что считается интеллектуальным, а что – нет.

Сейчас в нормативных документах ИИ определяется, как способность технической системы имитировать когнитивные функции человека и получать результаты анализа и обработки данных сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека.

Учитывая, что современный школьник повсеместно встречается с проявлениями ИИ, и активно им пользуется, стоит обратить внимание на внедрение ИИ в процесс обучения, чтобы научить школьника анализировать работу искусственного интеллекта. Однако, это не самая простая механика для использования на занятиях, необходимо грамотно внедрять ее в ход урока.

Преимущества использования ИИ на уроках русского языка:

Для учителя: ИИ автоматически проверяет диктанты и тесты, дает аналитику ошибок класса. Это экономит часы на рутине, освобождая время для индивидуальной работы с учениками.

Для учеников: ИИ адаптирует задания под уровень ребенка. Мгновенная обратная связь помогает быстро исправлять ошибки. Также ИИ создает безопасную среду для экспериментов: например, сравнить свое стихотворение с созданным нейросетью.

Несмотря на многочисленные позитивные аспекты, есть так же и некоторые недостатки. Учащиеся могут использовать и уже используют искусственный интеллект для выполнения домашних заданий, для написания сочинений, для решения задач, но сами они не обрабатывают информацию. Это самый большой минус появления и использования ИИ – дети не понимают, зачем напрягать мозг, если за них все может решить машина. К недостаткам использования ИИ на уроках также можно отнести:

Отсутствие живого общения: ИИ не чувствует эмоций ученика, не может подбодрить или иначе объяснить материал. Русский язык требует понимания интонаций и подтекста, что машине недоступно.

- Шаблонизация и потеря критичности: Школьники слепо доверяют нейросети. ИИ часто не понимает контекст (особенно в поэзии), а ученик перестает рассуждать сам. При написании сочинений копируются стандартные фразы – работы становятся безликими.
- Технические и этические проблемы: ИИ ошибается в переносном смысле слов. Возникают вопросы плагиата и конфиденциальности личных данных.
- Непредсказуемость: На творческий вопрос (например, о тире в стихах Лермонтова) ИИ даст формальный или ошибочный ответ, тогда как учитель объяснит контекст.

Искусственный интеллект – полезный современный помощник в процессе обучения детей. Учителя могут ИИ для улучшения своих учебных материалов, чтобы дополнять традиционные методы обучения, используя новейшие образовательные технологии для привлечения внимания учеников и повышения мотивации к изучению русского языка и развития языковых навыков.

Литература:

1. Галагузова, М.А. Искусственный интеллект и педагогике: от понятия к функции / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова. // Педагогическое образование в России. – 2024 – № 2. – С. 48-55.
2. Дробахина, А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект / А.Н. Дробахина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 70-1. – С. 125-128. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-iskusstvennyy-intellekt (дата обращения: 20.03.2026).
3. Лавриненко, И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект / И.Ю. Лавриненко // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12. – №. 2. – С. 18-25.
4. Петрунин, Ю.Ю. Искусственный интеллект: ключ к будущему? / Ю.Ю. Петрунин // Философские науки. – 2018. – №. 4. – С. 96-113.

В.Ю. Зайцева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования навыка аудирования у школьников с использованием песен и видеоматериалов. Рассматриваются методические подходы к организации работы с аудиотекстом, а также приводится пример упражнения на начальном этапе его освоения.

Ключевые слова: иностранный язык, песни, видеоматериалы, работа с аудиотекстом, формирование навыка аудирования.

Данная работа посвящена исследованию особенностей формирования навыка аудирования у школьников с использованием песен и видеоматериалов. На начальном этапе изучения иностранного языка аудирование выступает ключевым видом речевой деятельности, обеспечивающим основу для дальнейшего развития говорения, чтения и письма, а также формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Согласно И.Л. Бим, аудирование является сложным рецептивным видом речевой деятельности, лежащим в основе овладения устной коммуникацией и влияющим на развитие говорения, чтения и письма. Его формирование требует организации поэтапной работы с аудиотекстом [1].

Следует отметить, что специфика формирования навыков аудирования на разных этапах обучения различается. Если на более поздних этапах используются аутентичные материалы с высокой скоростью речи и сложной структурой, то на начальном этапе приоритет отдается учебным материалам. Это обусловлено необходимостью постепенного развития фонематического слуха, освоения базовой лексики и снижения когнитивной нагрузки, поэтому целесообразно применять специально отобранные материалы с чёткой артикуляцией, замедленным темпом речи и ограниченным лексическим минимумом, приближенные к аутентичным [4].

В рамках поэтапной работы с аудиотекстом выделяются дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы [1]. На дотекстовом этапе осуществляется подготовка к восприятию материала: снятие языковых трудностей, формирование мотивации, актуализация знаний. При работе с песнями применяется прогнозирование содержания, введение лексики, соотнесение слов с картинками. При работе с видео: ассоциации по кадрам, задания «верно/неверно» и прогнозирование сюжета или диалога по видео без звука.

На текстовом этапе формируются глобальное, выборочное и детальное понимание. Первое прослушивание – определение темы, повторное – извлечение информации. Используются задания: множественный выбор, «верно/неверно», заполнение пропусков, установление соответствий, соотнесение реплик и действий с персонажами [2].

На послетекстовом этапе развивается продуктивная речь и творческая переработка материала через пересказ, составление диалогов, инсценировку, оценку поведения персонажей, пересказ от их лица, изменение сюжета.

В современной методике обучения иностранным языкам отмечается высокая эффективность использования песенных видеоматериалов, поскольку они обеспечивают одновременную аудиовизуальную поддержку, способствуя более глубокому пониманию содержания и развитию навыков аудирования [3].

Учитывая эффективность песенных видеоматериалов, нами был разработан комплекс упражнений для уроков китайского языка с их использованием. В качестве дополнительного материала по теме «Знакомство» была выбрана песня «What’s Your Name?» (你叫什么名字？) с образовательной платформы Little Fox Chinese. Она содержит необходимый лексико-грамматический минимум, умеренный темп и визуальную поддержку для начального этапа обучения.

На дотекстовом этапе учащиеся знакомятся с ключевой лексикой (你 – ты, 我 – я, 叫 – зваться, 名字 – имя, 你好 – здравствуйте, 认识 – знакомиться, 高兴 – рад, 朋友们 – друзья), обсуждают изображение и прогнозируют содержание материала.

На текстовом этапе формируются различные уровни понимания: первичное – направлено на определение темы, и повторное – на выборочное извлечение информации с помощью задания «Заполни пропуски»

(你叫什么 __？, 我叫__), оно способствует закреплению лексики и развитию языковой внимательности.

На послетекстовом этапе учащиеся разыгрывают диалоги по образцу и создают собственные, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Таким образом, использование песенных и видеоматериалов повышает эффективность формирования навыков аудирования. Внедрение комплекса упражнений на их основе обеспечивает поэтапное развитие аудирования и способствует формированию фонетических, лексических, когнитивных и коммуникативных умений учащихся.

Литература:

1. Бим, И.Л. О преподавании иностранного языка на современном этапе / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 15-18.

2. Генишер, Э.З. Обучение аудированию / Э.З. Генишер // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1. – С. 57-60.

3. Гуняшова, Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка / Г.А. Гуняшова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3. – С. 34-37.

4. Самчик, Н.Н. Принципы развития навыков аудирования иноязычной речи на начальном этапе обучения / Н.Н. Самчик // Карельский научный журнал. – 2019. – № 3. – С. 54-56.

5. Little Fox Chinese: сайт. – URL: https://chinese.littlefox.com/en (дата обращения: 02.04.2026).

В.А. Зудилова,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье предложены психолого-педагогические аспекты развития мотивации школьников к изучению иностранного языка. Проанализированы теоретические подходы Р. Гарднера, А. Маслоу и А.С. Платоновой к проблеме учебной мотивации. Представлен практический опыт поэтапного повышения мотивации учащихся 7-х классов на уроках английского языка с использованием проектной деятельности и создания ситуации успеха.

Ключевые слова: учебная мотивация, иностранный язык, подростковый возраст, проектная деятельность, ситуация успеха.

В современной школе владение иностранным языком является неотъемлемым условием личностного и профессионального становления. Однако именно к средней ступени обучения у значительной части школьников наблюдается выраженное снижение интереса к предмету, что требует от педагога целенаправленной работы по развитию мотивационной сферы учащихся.

Теоретическую основу нашего подхода составили работы нескольких ключевых исследователей. Канадский психолог Р. Гарднер ввёл в научный оборот разграничение интегративной и инструментальной мотивации. Интегративная мотивация связана с желанием понять культуру и образ жизни носителей языка, тогда как инструментальная обусловлена сугубо практическими целями – сдачей экзамена или карьерным ростом [4]. Как показывают наблюдения, у современных российских подростков доминирует именно инструментальная мотивация, что необходимо учитывать при планировании учебного процесса. Другой значимой концепцией является иерархия потребностей А. Маслоу, согласно которой познавательная активность блокируется, если не удовлетворены базовые потребности в психологической безопасности и принадлежности к группе [2]. Применительно к уроку иностранного языка это означает, что атмосфера страха перед ошибкой губительна для мотивации. Наконец, в работах А.С. Платоновой мотивация рассматривается не как статичное свойство ученика, а как динамический процесс, требующий постоянного подкрепления через создание «ситуации успеха» и получение положительной обратной связи [3].

Опираясь на эти теоретические положения, в течение учебного года нами была реализована система работы с учащимися 7 «В» класса (возраст 13-14 лет). Выбор данной возрастной группы не случаен: именно в этот период происходит перестройка мотивационной сферы, и внешние стимулы, эффективные в начальной школе, перестают действовать. Работа проводилась в три этапа.

Первый этап – диагностический. Анонимное анкетирование показало, что 70 % семиклассников испытывают выраженный страх перед устной речью на английском языке, а 55 % не видят практической ценности изучаемого материала. Полученные данные подтвердили актуальность проблемы и позволили сформулировать конкретные задачи.

Второй этап – формирующий. Учитывая доминирование инструментальной мотивации и потребность в социальном признании, была внедрена проектная деятельность. Учащимся предложили групповой проект «Our School Life in a Week» – создание короткого видеоблога о школьных буднях на английском языке. Работа в малых группах (по 3-4 человека) соответствовала идеям А. Маслоу о значимости принадлежности к коллективу и снижала индивидуальную тревожность. Каждая группа получала чёткие роли (сценарист, оператор, ведущий), что позволяло

распределить ответственность и создать ситуацию гарантированного успеха для каждого участника. Параллельно использовались игровые приёмы, рекомендованные в исследованиях по активным методам обучения [1].

Третий этап – рефлексивный. Презентация проектов сопровождалась не критическим разбором ошибок, а акцентом на достижениях и положительных моментах, что прямо соответствует концепции «ситуации успеха» А.С. Платоновой [3]. Учащиеся заполняли листы самооценки, отмечая, чему они научились и что вызвало наибольший интерес.

Результаты итогового анкетирования показали положительную динамику: доля учеников, испытывающих страх перед устной речью, снизилась до 35 %, а 80 % отметили, что работа над проектом помогла им понять, где можно применить английский язык в реальной жизни. Таким образом, сочетание теоретически обоснованного подхода (учёт типов мотивации по Гарднеру, создание безопасной среды по Маслоу, обеспечение успеха по Платоновой) с практико-ориентированными методами (проектная деятельность, работа в группах, геймификация) позволило существенно повысить учебную мотивацию подростков. Дальнейшая работа в этом направлении видится в расширении спектра социально значимых проектов и интеграции цифровых инструментов для персонализации обучения.

Литература:

1. Маслова, И.С. Динамика обучения: активные методы как механизм повышения мотивации на уроках английского в среднем звене / И.С. Маслова; научный руководитель Н.А. Хомова. // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 17 декабря 2024 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 110-112.

2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; перевод с английского А.М. Татлыбаевой. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.

3. Платонова, А.С. Способы повышения мотивации на уроках иностранного языка / А.С. Платонова. // На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования – IV: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической интернет-конференции, 16-20 декабря 2024 г., Могилев / под редакцией А.К. Шевцовой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2025. – С. 245-248.

4. Gardner, R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold, 1985. – 208 p.

В.В. Калинин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СРАВНЕНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам обучения английскому языку через призму использования юмористических текстов. В статье рассмотрены теоретические стороны применения юмористических текстов на занятиях английского языка.

Ключевые слова: юмористический текст, иностранный язык, обучение студентов.

Остроумие и юмор являются неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Применяя свои творческие навыки, речевые навыки и способности к наблюдению индивид способен наблюдать, изменять и подавать информацию в такой форме, которая может универсально быть воспринята другими индивидами как смешная. Юмор – это вещь, с которой человек сталкивается, так или иначе, с самого раннего возраста, находя в привычных объектах неожиданно смешную сторону. Как правило, это происходит в виде какой-либо шутки, каламбура или анекдота. Ровно как для создания шутки требуются определённые знания или умения, так и расшифровка, принятие шутки тоже имеет определённые требования. Принять такого рода речь или текст требует от реципиента остроумия восприятия или чувство юмора, иначе принять чужую шутку адекватно не получится.

Впрочем, для представителей одной и той же культуры характерны определённые черты и предпочитаемый вид юмора в большинстве кругов. В Великобритании очень приветствуются самоироничные шутки. В Германии юмор часто строится на особенностях речевых оборотов немецкого языка. Азиатские культуры предпочитают прямой юмор, из-за чего может быть тяжелее представителям европейских стран построить связь, основываясь на шутках [4].

Как уже было сказано ранее, для того чтобы создать и воспринять шутку требуются определённые знания и умения. И поэтому справедливо ожидать, что при восприятии шуток другого языка и культуры требуется куда более обширный кругозор, чем того требуют шутки родного языка и культуры. Восприятие шутки другого языка, кроме, разумеется, знания языка, требует понимание культурного контекста, в котором эта шутка рождается.

Анализируя шутку другого языка, реципиенту приходится обращать внимание на грамматические правила, лингвистические формы, используемые шуткой, прямой и косвенный контекст, касающийся шутки. Особенно внимательным реципиенту придётся быть при обращении с игрой слов и словесных оборотов, вызывающих комичную реакцию [1].

Если мы учтём всю информацию выше, можно составить план, при котором ученики старших классов школы, способные студенты средне-специального образования, или же студенты вузов получают задания по переводу такого рода текстов. Поставив задачу студенту перевести юмористический текст, педагог добьётся сразу нескольких результатов:

1. Сможет отработать с подопечными реальную задачу или урок, связанный с текущей темой занятий.
2. Получит возможность проанализировать остроту ума студента или ученика в рамках поставленной задачи.
3. Выдать задачу, одновременно понятную для более слабых учеников (выполнить перевод) и тяжёлую для выдающихся (выполнить перевод с сохранением юмора).
4. Сохранить заинтересованность студентов при достижении целей занятия.

В Бийском Государственном колледже, во время проведения занятий студентам второго курса среди прочих была предложена шутка для перевода: *Alex and Alan took their lunches to the local café to eat. ‘Hey!’ shouted the proprietor. ‘You can’t eat your own food in here!’ ‘Okay,’ said Alex. So he and Alan swapped their sandwiches* [2].

Задача студентов была перевести как можно понятнее и смешнее. Каждый из присутствующих студентов самостоятельно выполнил перевод в рамках своих способностей, а после версии студентов сравнивались друг с другом. Помимо прочих вариантов, примечательны те случаи, когда студенты добавляли информацию и меняли тон перевода, намеренно опуская изначальный смысл в угоду юмора.

Литература:

1. Белова, Е.Е. Использование юмористического материала на уроках английского языка / Е.Е. Белова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – 50 с.
2. Британский юмор с примерами шуточек [Электронный ресурс] // Englishdom: онлайн-школа английского языка : [блог]. – 2019. – 9 апр. – URL: https://www.englishdom.com/blog/britanskij-yumor-s-primerami-shutochek/ (дата обращения 18.05.2020).
3. Капкова, С.Ю. Языковая игра как способ реализации комического / С.Ю. Капкова // Universum: филология и искусствоведение. – М.: 2014. – 10 с.
4. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора / М.А, Кулинич. – С.: Изд-во СамГПУ, 1999. – 180 с.

В.А. Катпанова,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА БАЗЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта (ЭИ) в процессе изучения иностранного языка на примере китайского языка. Анализируются современные метааналитические данные о связи ЭИ с языковыми достижениями и психологические механизмы взаимодействия. Освещается специфика применения концепции ЭИ в обучении китайскому языку в условиях российской школы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, китайский язык, коммуникативные навыки, школьное образование, языковые достижения.

Современная лингводидактика постулирует, что решающим фактором в освоении иностранного языка является не только индивидуальные когнитивные способности, но и эмоциональная составляющая обучающегося [6]. Эмоциональный интеллект, понимаемый как способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей [4], признаётся одним из определяющих компонентов успешности в изучении языков [7]. Особую актуальность данная проблематика приобретает применительно к китайскому языку, чей отличающийся синтаксис и структура, в совокупности с формой письма, создают повышенную когнитивную и эмоциональную нагрузку на обучающихся [2]. Совокупность этих причин создало критическую массу для изучения влияния эмоционального интеллекта как компонента успешного освоения иностранного языка.

Метааналитические исследования последних лет предоставляют убедительные доказательства значимости ЭИ в языковом образовании. Масштабный метаанализ, охвативший 47 независимых исследований с общей выборкой в практически 20 000 участников, выявил статистически значимую корреляцию между ЭИ и субъективными оценками языковых достижений, а также умеренную корреляцию с объективными показателями владения языком [6]. Эти данные, наряду с десятками иных исследований в той же области, подчёркивают прямую зависимость между ЭИ и процессом успешного (или неуспешного) овладевания иностранным языком, утверждают необходимость создания эмоционально отзывчивой и поддерживающей педагогической среды.

Эмоционально компетентные учащиеся эффективнее справляются со стрессом и коммуникативными трудностями, что особенно важно при изучении китайского языка, где страх совершить ошибку и показаться некомпетентным запускает защитные механизмы, блокирующие спонтанную речь [5]. Результаты эмпирических исследований подтверждают: развитие ЭИ может служить ресурсом для преодоления психологических барьеров, включая тревожность и перфекционизм, при интенсивном изучении иностранного языка [5].

На основе метаанализов, масштабных исследований и практического опыта преподавания языка мы выяснили, что эмоциональный интеллект выступает значимым фактором успешного овладения китайским языком. Опыт взаимодействия с обучающимися показывает, что целенаправленная работа по развитию ЭИ в процессе обучения иностранному языку способствует повышению учебной мотивации, улучшению саморегуляции и укреплению коммуникативных навыков [3]. Интеграция подходов, направленных на развитие ЭИ, в программы преподавания китайского языка в российской школе представляется перспективным направлением повышения эффективности языкового образования [1]. Из этого следует, что преподаватель должен быть озабочен созданием поддерживающей педагогической среды посредством чуткой работы с эмоциональным состоянием каждого отдельного обучающегося и их коллективом. Необходимо внедрять задания, включающие рефлексию и взаимодействие с другими, делать акцент на способности считывать чувства других в рамках урока китайского языка. Грамотно интегрируя различные методики, ключевой принцип которых базируется на культивации ЭИ, можно добиться положительной динамики в вопросе обучения иностранному языку.

Литература:

1. Дрожбина, А.И. Модель обучения иноязычной коммуникации средствами развития эмоционального интеллекта / А.И. Дрожбина, Е.Р. Поршнева // Язык и культура. – 2024. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-obucheniya-inoyazychnoy-kommunikatsii-sredstvami-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta (дата обращения: 12.04.2026).

2. Лю, Ю. Влияние аффективных факторов на освоение китайского языка иностранными студентами / Ю. Лю // Журнал Хунаньского педагогического университета. – 2023. – URL: http://qikan.s.lib.ouchn.edu.cn/ (дата обращения: 12.04.2026).

3. Сизова, Е.В. Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор / Е.В. Сизова, О.И. Сафроненко. // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 2. – С. 129-137.

4. Ченцова, Н. Лингвист Ченцова назвала главный фактор успешного изучения языков / Н. Ченцова. // Аргументы и Факты. – 2026. – 28

февр. – URL: https://mirtesen.aif.ru/blog/43762259977/ (дата обращения: 12.04.2026).

5. Artemtseva, N.G. Emotional intelligence as a resource in overcoming psychological barriers in the intensive study of a foreign language / N.G. Artemtseva, S.V. Stanaford // Человек. Искусство. Вселенная. – 2022. – № 1. – P. 174-177.

6. Emotional factor matters in language learning? A meta-analysis of emotional intelligence on language achievement. // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1502112. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1502112. – URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12092430/ (дата обращения: 12.04.2026).

7. Wang, Y. Emotional intelligence and second/foreign language achievement: A meta-analytic review / Y. Wang, F. Liu. // Language Teaching Research. – 2026. – Vol. 30, № 1. – P. 449-469.

А.Н. Курлова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент М.П. Бартышева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогических технологий и инновационных методов, используемых в современном преподавании иностранных языков, особенно английского. Рассматривается значение понятий "технология обучения", "педагогическая технология" и "образовательная технология", их роль в повышении качества образовательного процесса. Анализируются основные подходы и различия в понимании данных категорий, предлагаются критерии выделения ключевых характеристик технологий обучения. Особое внимание уделено применению современных технологий, таких как мультимедиа, интернет-ресурсы и мобильный подход, в формировании навыков говорения учащихся младших и средних классов. Изучены преимущества и возможные трудности внедрения таких технологий в учебный процесс. Сделано заключение о важности методов проектов как эффективного способа развития активных компетенций учащихся.

Ключевые слова: технология обучения, педагогическая технология, образовательная технология, проектная технология, формирование навыков письменной речи.

Современная педагогика постоянно сталкивается с необходимостью обновления образовательных технологий, адаптирующихся к новым условиям и потребностям общества. Понятие "технология обучения" стало центральным элементом дискуссий о модернизации образовательного процесса. Сегодня существует множество подходов к его интерпретации, что создает необходимость систематизировать существующие представления и выработать единое понимание технологии обучения как ключевого инструмента качественного образования.

Анализ существующих научных публикаций показывает отсутствие единого подхода к пониманию термина "технология обучения". Это связано с историческим развитием самого понятия, первоначально заимствованного из производственного сектора и адаптированного к образованию. Рассмотрим основные подходы к определению данного термина:

Термин "педагогическая технология" используется в широком смысле и включает разработку оптимального набора приёмов и методов, обеспечивающих эффективное достижение запланированных результатов обучения. Среди исследователей выделяется мнение Г.К. Селевко, который определяет педагогическую технологию как систему методов и средств обучения, позволяющих достичь прогнозируемый результат [5, с. 10]. Другие авторы подчеркивают важность ориентации на конкретные показатели и управляемость процессом обучения.

Некоторые исследователи считают, что обучающая технология связана именно с технологическими аспектами передачи знаний, тогда как другие рассматривают её шире, включая элементы дизайна уроков и выбора наилучших методов воздействия на обучающихся. Подход В.П. Беспалько выделяет три основных аспекта педагогической технологии: проектирование, реализация и оценка достигнутых результатов [1, с. 15].

Таким образом, можно выделить ряд признаков, характеризующих современную педагогическую технологию:

- Возможность проектирования процесса обучения.
- Ориентированность на четкий результат.
- Целесообразность и продуманность шагов.
- Управляемость и обратная связь.

Традиционные методы преподавания зачастую оказываются недостаточно эффективными для достижения высоких результатов. Именно поэтому важно рассматривать новейшие технологии и методики, способные повысить вовлечённость учащихся и способствовать развитию коммуникативных навыков.

Одним из перспективных подходов является техника учебно-исследовательских проектов. Этот метод подразумевает взаимодействие преподавателя и учащихся, помогает развивать навыки самостоятельного поиска информации, критическое мышление и умение выражать собственные мысли на иностранном языке. Учащимся предлагается исследовать

интересующие их темы, составлять тезисы и защищать полученные выводы перед классом.[2, с. 17-18]

Ещё одним важным направлением современного обучения является использование мобильных технологий, включая интернет-ресурсы и специализированные приложения. Технологический прогресс сделал возможным дистанционное образование и активное вовлечение учащихся в процессы изучения иностранного языка. Мобильные устройства открывают дополнительные возможности для тренировки разговорных навыков и улучшения общего уровня владения языком.[3, с. 145-147]

Однако, несмотря на многочисленные плюсы новых технологий, их успешное внедрение требует тщательного подбора методик и учёта индивидуальных особенностей учащихся. Использование электронных словарей, обучающих платформ и виртуальных лабораторий способно значительно обогатить уроки английского языка, делая их более интересными и полезными.[4, с. 180-183]

При рассмотрении практических примеров внедрения современных технологий важно подчеркнуть несколько важных моментов:

1. Использование интернет-платформ: Создание веб-квестов, участие в международных проектах, использование социальных сетей для практики письменной и устной речи помогают стимулировать мотивацию учащихся.

2. Мобильные приложения: Приложения для изучения языка, интерактивные упражнения и аудиотесты способствуют улучшению фонетических навыков и увеличению словарного запаса.

3. Электронные словари: Интеграция электронного словаря в процесс обучения облегчает понимание сложных конструкций и обогащает словарный запас учащихся.

4. Проекты и исследовательская деятельность: Работа над проектами развивает умения находить необходимую информацию, обобщать и представлять её публично, формируя важнейшую компетенцию - умение свободно говорить на иностранном языке.[6, с. 105-107]

Особенно эффективно применение данных технологий в старших классах, где повышенный уровень ответственности и автономии студентов создаёт хорошие предпосылки для успешного завершения учебных проектов.

Подводя итог, можно сказать, что современные технологии играют важную роль в повышении качества преподавания иностранных языков. Освоение новых технологий требует постоянного совершенствования профессиональных навыков преподавателей, поскольку успех обучения зависит не только от наличия оборудования, но и от правильного его использования. Методы проектов и исследовательского обучения предоставляют широкие возможности для раскрытия творческого потенциала учащихся, улучшая их готовность к свободному общению на иностранном языке.

Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке эффективных моделей интеграции технологий в образовательный процесс,

учитывая возрастные и психологические особенности учащихся, а также специфику предмета.

Литература:

1. Безруков, В.С. Основы педагогической технологии / В.С. Безруков. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. – 216 с.
2. Коротаева, Е.В. Проектно-исследовательская деятельность учащихся / Е.В. Коротаева // Учитель XXI века. – 2011. – № 1. – С. 15-20.
3. Кукушкин, Ю.Н. Современные педагогические технологии: пособие для вузов / Ю.Н. Кукушкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 320 с.
4. Масловская, Т.И. Образовательные технологии: типы, классификации, методика конструирования / Т.И. Масловская. – Ярославль : Академия наук и искусств, 2008. – 280 с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко, Н.В. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Фокин, Ю.Г. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования / Ю.Г. Фокин. – Москва : Издатцентр, 2001. – 208 с.

Н.Д. Ларионова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования социокультурных умений учащихся основной школы на уроках иностранного языка. На основе анализа теоретических подходов (В.В. Сафоновой, И.Л. Бим, М. Байрама) уточняется структура социокультурной компетенции. Автор выявляет противоречие между программными требованиями ФГОС и фактическим содержанием современных УМК. В качестве эффективного инструмента предлагается систематизация игровых методов обучения, интегрированных с теорией трансакционного анализа Э. Берна. Обосновывается значимость этапа дебрифинга в управлении игровым процессом по модели Дж. Хамера для перехода от теоретических знаний к практическим коммуникативным умениям.

Ключевые слова: социокультурные умения, игровые методы обучения, 9 класс, трансакционный анализ, межкультурная коммуникация, методика обучения, ФГОС.

В современной системе иноязычного образования приоритет смещается с простого овладения языковыми кодами на формирование личности, способной выступать в роли субъекта межкультурного диалога. Актуальность данной задачи закреплена в обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), где формирование социокультурных умений (СКУ) выделяется как обязательный результат обучения. Однако на практике наблюдается «образовательный парадокс»: несмотря на обилие лингвострановедческой информации в учебниках, учащиеся часто не способны применять эти знания в живом общении. Это требует разработки и систематизации методик, позволяющих перевести когнитивные знания в поведенческие умения.

Теоретический анализ сущности социокультурных умений

Для понимания природы социокультурных умений необходимо обратиться к фундаментальным положениям социокультурного подхода. В.В. Сафонова определяет данную категорию как готовность к межкультурному сотрудничеству средствами языка [4]. Автор данного исследования, вслед за И.Л. Бим, рассматривает СКУ как комплексную способность ориентироваться в аутентичной среде и адекватно реагировать на культурные вызовы [2].

Опираясь на модель М. Байрама, в структуре СКУ можно выделить четыре доминирующих компонента:

1. Лингвострановедческий (владение фоновой лексикой).
2. Социолингвистический (выбор регистров общения).
3. Прагматический (следование правилам вежливости).
4. Невербальный (использование жестов, мимики, дистанции) [5].

Именно невербальный и прагматический компоненты являются наиболее уязвимыми в современной школьной практике.

Игровые методы как средство социального моделирования. Психологические особенности учащихся 9 класса делают игру идеальным инструментом обучения. Согласно Л.С. Выготскому, игра в этом возрасте трансформируется в сложную социально-имитационную деятельность [3]. В данной работе игровые методы рассматриваются как способ моделирования социальной реальности.

Особый интерес представляет интеграция в методику теории трансакционного анализа Э. Берна. Автор считает, что осознание учащимися своих «Эго-состояний» (Родитель, Ребенок, Взрослый) в ходе ролевой игры делает речевое поведение более аутентичным и осознанным [1]. Это позволяет подросткам «проживать» ситуацию из позиции «Взрослого», что критически важно для формирования прагматических умений.

Методические условия реализации игровых методов. Анализ УМК «Spotlight 9» выявил дефицит упражнений на развитие спонтанной социокультурной реакции. Для преодоления этих лакун автором предлагается систематизация игр по трем направлениям:

1. Социально-имитационные ролевые игры (ориентированные на социолингвистику).
2. Социокультурные симуляции (акцент на невербальное поведение).
3. Лингвострановедческие кейс-стади (решение ситуаций «культурного шока»).

Важнейшим условием эффективности является соблюдение алгоритма Дж. Хамера, включающего Брифинг, Игровую фазу и Дебрифинг. Автор подчеркивает, что именно этап дебрифинга является ключевым. На этом этапе обсуждаются не только грамматические ошибки, но и социокультурная адекватность поведения игроков, что позволяет закрепить успешные модели взаимодействия [6].

Теоретический анализ и систематизация игровых методов подтверждают их высокую эффективность в формировании социокультурных умений. Системное использование таких игр в 9 классе позволяет создать «зону ближайшего развития», в которой учащиеся осваивают сложные модели межкультурного поведения. Предложенный междисциплинарный подход открывает перспективы для глубокой интеграции социокультурного компонента в повседневную практику учителя.

Литература:

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2023. – 576 с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука / И.Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 311 с.
5. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 2021. – 192 p.
6. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Harlow : Pearson Education, 2015. – 448 p.

А.В. Лопатин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ВИРТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье анализируется виртуальная языковая среда как дидактический ресурс, реализующий требования ФГОС в обучении иностранным языкам. Обосновывается переход от понимания ИКТ как технических средств к их интерпретации в качестве комплексной педагогической методики. Раскрываются основные принципы ФГОС и механизмы их реализации средствами ИКТ. Делается вывод о том, что виртуальная языковая среда становится неотъемлемым компонентом современного иноязычного образования.

Ключевые слова: ФГОС, ИКТ, виртуальная языковая среда, коммуникативная компетенция, системно-деятельностный подход.

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предписывает не только допустимость, но и необходимость использования цифровых технологий в образовании. Как отмечает О.П. Осипова [4], внедрение ИКТ повышает качество преподавания и мотивацию учащихся. Согласно ФГОС ООО [5], информационно-образовательная среда должна включать современные педагогические технологии, комплекс цифровых ресурсов и средства ИКТ. Особую актуальность это приобретает в обучении иностранным языкам, где формирование коммуникативной компетенции требует погружения в среду, моделирующую реальное общение. Настоящая статья посвящена анализу виртуальной языковой среды (ВЯС) как дидактического ресурса, реализующего принципы ФГОС.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который отводит главное место активной самостоятельной познавательной деятельности ученика. При этом ИКТ выступают инструментом, превращающим школьника в исследователя: интерактивные карты, симуляторы и виртуальные доски позволяют самостоятельно формулировать гипотезы.

Анализ ФГОС позволяет выделить четыре принципа, где ИКТ играют основополагающую роль:

- единство образовательного пространства обеспечивается платформами («Российская электронная школа», «Моя школа») и видеоконференцсвязью для удаленных школ;

- вариативность (личностно-ориентированный подход) реализуется через адаптивные платформы («Учи.ру», «ЯКласс»), автоматически подбирающие индивидуальные траектории;

- государственные гарантии качества достигаются объективизацией оценивания (автоматизированное тестирование, ВПР) и единым цифровым портфолио;

- гибкость сроков обучения значима для детей с ОВЗ и длительно болеющих: дистанционные технологии (Moodle) позволяют осваивать программу в индивидуальном темпе.

Таким образом, ИКТ перестают быть набором технических средств и становятся комплексной педагогической методикой, обеспечивающей доступность и качество образования. Однако эффективность применения ИКТ в полной мере раскрывается лишь при их системной организации, что приводит к необходимости рассмотрения понятия виртуальной образовательной среды.

В современной научно-педагогической литературе существует несколько точек зрения ученых к определению виртуальной образовательной среды. Обобщая подходы М.Е. Вайндорф-Сысоевой [2], Т.Н. Носковой [3], М. Пирта [6], виртуальную образовательную среду (ВОС) можно определить как комплексную систему ресурсов, обладающую интегрированностью, доступностью, интерактивностью и персонализацией.

Виртуальная языковая среда (ВЯС) – частный случай ВОС. Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину [1], это совокупность электронных ресурсов (порталы, словари, аутентичные сайты) для овладения языком и формирования речевых навыков. Как представляется, это определение можно дополнить следующими характеристиками:

1. Фокус на коммуникативных инструментах: видеоконференции (Zoom), чаты (VK Teams), платформы для языкового обмена (Tandem). Язык – средство достижения цели, а не самоцель.

2. Аутентичное наполнение: подкасты, новостные сайты, корпусы (SkELL), приложения с распознаванием речи (ELSA Speak).

3. Погружение в среду: правило «English Only Zone», виртуальные экскурсии (Артефакт).

4. Особенности оценивания: акцент на продуктивных умениях (монологи, эссе, дискуссии), формирующее оценивание, самооценка и взаимооценка по рубрикам.

Из вышесказанного очевидно, что методической базой виртуальной языковой среды выступает коммуникативный подход, где язык – средство общения, а цель – формирование коммуникативной компетенции.

Помимо перечисленных характеристик, виртуальная языковая среда обладает рядом дидактических преимуществ, которые выгодно отличают ее от

традиционных методов обучения. Прежде всего, это круглосуточная доступность учебных материалов из любой точки мира, что особенно важно для детей, находящихся на длительном лечении, проживающих в удаленных районах или совмещающих учебу с дополнительными занятиями. Виртуальная языковая среда также обеспечивает персонализацию обучения, она позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории с учетом уровня языковой подготовки, темпа усвоения материала и личных интересов учащегося. Благодаря видеоконференциям, чатам и платформам для языкового обмена создаются аутентичные коммуникативные ситуации, максимально приближающие учебный процесс к реальному иноязычному общению, где язык перестает быть абстрактным набором правил и становится средством решения конкретных задач. Стоит также отметить, что работа в виртуальной языковой среде формирует у учащихся автономию и цифровую грамотность, где ученик учится самоорганизации, планированию своей деятельности, самостоятельному поиску и критической оценке информации, что соответствует требованиям ФГОС к метапредметным результатам. Кроме того, использование современных цифровых инструментов, интерактивных заданий и возможности общения с носителями языка способствует повышению мотивации, делая процесс обучения более увлекательным и личностно значимым. Эти преимущества позволяют говорить о виртуальной языковой среде не просто как о вспомогательном средстве, а как о полноценном дидактическом инструменте, существенно повышающем эффективность формирования коммуникативной компетенции.

Таким образом, виртуальная языковая среда представляет собой дидактически обоснованный ресурс, соответствующий основным принципам ФГОС. ИКТ в обучении иностранным языкам выполняют инструментальную, коммуникативную, моделирующую и контролирующую функции, обеспечивая системно-деятельностный подход. ВЯС фокусируется на коммуникации, аутентичности и продуктивном оценивании, приближая учебный процесс к условиям реального иноязычного общения.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 14. – С. 86-91.

3. Носкова, Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды / Т.Н. Носкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 183-194.

4. Осипова, О.П. Использование ИКТ в образовании: обзор научно-педагогических исследований за последние 25 лет / О.П. Осипова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 6. – С. 56-67.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 (в редакции от 22 января 2024 г.). – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202107050027 (дата обращения: 13.04.2026).

6. Якиманская, И.С. Принцип субъектности в личностно-ориентированном образовании / И.С. Якиманская // Развитие личности в образовательных системах: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва; Волгоград, 2008. – С. 24-35.

7. Peart, M. VLEs / M. Peart // Practical Tips for Developing Your Staff. – London Facet, 2018. – P. 187-190.

Д.Д. Малышкина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ПОДХОДА (КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения лексике китайского языка в школьном образовании на основе контекстуального подхода. Анализируются лингводидактические принципы контекстного обучения, специфика лексической системы китайского языка и трудности её усвоения русскоязычными учащимися.

Ключевые слова: контекстуальный подход, обучение лексике, китайский язык, школьное образование, иноязычная коммуникативная компетенция.

В современной системе школьного образования изучение китайского языка приобретает всё большую актуальность в условиях укрепления российско-китайских экономических и культурных связей. Одним из ключевых аспектов овладения китайским языком является формирование лексического запаса учащихся, поскольку словарный запас выступает связующим звеном между фонетикой и грамматикой [1]. Традиционные методы обучения лексике, основанные на механическом заучивании, часто оказываются малоэффективными, вызывая у школьников снижение мотивации и трудности в практическом применении изученных слов [5]. В связи с этим особую значимость приобретает контекстуальный подход,

позволяющий учащимся осваивать лексику в естественных коммуникативных ситуациях и осмысленно употреблять её в речи.

Контекстуальный подход представляет собой методику преподавания, фокусирующуюся на использовании реальных примеров и ситуаций из повседневной жизни, в отличие от традиционных методов, ориентированных на изолированное заучивание слов [3]. Данный подход опирается на теорию контекстного кодирования и когнитивные механизмы памяти, согласно которым информация усваивается прочнее, когда она предъявляется в значимом и эмоционально окрашенном контексте [2]. Преимущества изучения лексико-грамматических единиц и конструкций в контексте доказаны рядом исследований: такой способ наделения языковой единицы смыслом способствует не только запоминанию значения слова, но и усвоению его сочетаемости, стилистических особенностей и культурных коннотаций [1].

Специфика китайской лексики требует особого внимания при реализации контекстуального подхода. Китайский язык характеризуется изолирующим строем, отсутствием морфологических изменений слов и высокой степенью омонимии, что создаёт дополнительные трудности для русскоязычных учащихся [4; 6]. Одно и то же звучание может соответствовать нескольким десяткам различных иероглифов и значений, поэтому понимание конкретной языковой обстановки играет решающую роль в правильной интерпретации слова. Кроме того, в китайском языке широко распространены сложные слова, образованные по модели «корень + корень», значение которых не всегда выводится из суммы значений составляющих компонентов [6]. В этих условиях контекст становится не просто вспомогательным средством, а необходимым условием адекватного понимания и употребления лексики.

В методике обучения китайской лексике как иностранной выделяют три основных метода: метод восприятия, контекстный метод и метод расширения [7]. Контекстный метод, по мнению исследователей, является наиболее продуктивным, поскольку позволяет учащимся самостоятельно выводить значение незнакомых слов из окружения, развивая языковую догадку и когнитивную гибкость. В рамках данного метода целесообразно использовать так называемый «реальный контекст», предложенный китайским лингвистом Суо Чжэнью, который включает три взаимосвязанных измерения: вертикальный контекст, ситуационный контекст и социально-культурный контекст [4]. Такой многоуровневый подход обеспечивает глубинное усвоение лексики в единстве её языкового, речевого и культурного аспектов.

Реализация контекстуального подхода в школе предполагает поэтапную работу с лексическим материалом, начиная с предъявления новых слов в составе связных текстов или аутентичных видеоматериалов и заканчивая созданием коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к реальным [3]. Особую роль играют аутентичные материалы,

отражающие живую языковую среду: фрагменты китайских мультфильмов, песни, отрывки из детской литературы. Визуальная и аудиальная опора помогает учащимся не только понять значение слов, но и запомнить их произношение и ситуативную уместность. Сочетание контекстуального подхода с элементами ассоциативной методики также даёт положительные результаты, способствуя систематизации словарного запаса [8].

Таким образом, методика обучения лексике китайского языка на основе контекстуального подхода представляет собой эффективный инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников. Погружение лексических единиц в аутентичный языковой контекст обеспечивает осмысленное усвоение материала, развитие языковой догадки и способности к самостоятельному выведению значений [1; 7]. Сочетание вертикального, ситуационного и социально-культурного измерений контекста позволяет преодолеть трудности, связанные со спецификой китайской лексической системы, и подготовить учащихся к реальной межкультурной коммуникации [4; 6].

Литература:

1. Аникина, М.А. Обучение иноязычной лексике на основе контекстуального и коммуникативного подходов / М.А. Аникина // Актуальные вопросы перевода, лингвистики, истории литературы и фольклора: сборник статей XIII Международной научной конференции молодых ученых. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2025. – С. 192-199.

2. Абдуллаев, М. Лингвистический аспект когнитивного анализа теории контекстуального обучения / М. Абдуллаев, Г. Нарбаева // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы международной конференции. – Ташкент: Узбекский государственный университет мировых языков, 2025. – URL: https://journals.tnmu.uz/conference/article/view/1137 (дата обращения: 11.04.2026).

3. Береза, Т.В. Контекстуально-лексический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе / Т.В. Береза, О.А. Артеменко // Наукоёмкие технологии в приборо- и машиностроении и развитие инновационной деятельности в вузе: материалы Всероссийской научно-технической конференции : в 2 т. – Москва : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2025. – Т. 2. – С. 256-259.

4. Ли, Ц. Преподавание китайской лексики и иероглифики студентам – носителям русского языка и культуры / Ц. Ли // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-kitayskoy-leksiki-i-ieroglifiki-studentam-nositelyam-russkogo-yazyka-i-kultury (дата обращения: 10.04.2026).

5. Мезенцева, С.С. Методы обучения английскому и китайскому языкам. Сравнительная характеристика / С.С. Мезенцева // Молодой учёный. – 2016. – № 18 (122). – С. 508-511.

6. Назарова, С. Трудности освоения лексической системы китайского языка студентами / С. Назарова // Востоковедения. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 114-126.

7. Пак, К.Е. Методы обучения лексике китайского языка как иностранного / К.Е. Пак // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2021. – Vol. 1, Special Issue 1. – P. 170-177.

8. Тао, Ц. Исследование ассоциативной модели преподавания китайского языка как иностранного в области лексики / Ц. Тао // Известия Восточного института. – 2023. – № 3. – С. 144-152.

А.С. Манжара,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТОПОНИМОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся основной школы на уроках английского языка. На основе детального анализа содержания учебно-методического комплекта «Английский в фокусе. 9 класс» выявлены дидактические функции и культурный потенциал английских топонимов, представленных в разделах «Culture Corner». Приводятся примеры авторских упражнений, направленных на активизацию топонимического материала в учебном процессе.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, английские топонимы, учебник «Spotlight 9», межкультурная коммуникация.

Современный этап развития иноязычного образования в России характеризуется усилением его культуроведческой направленности. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования прямо указывают на необходимость формирования у обучающихся «способности и готовности к межкультурному общению на иностранном языке» [6, с. 12]. Важным компонентом, обеспечивающим эту готовность, является социокультурная компетенция, которая подразумевает не только знание фактов о стране изучаемого языка, но и понимание ценностных установок, норм поведения, культурных кодов ее носителей, а также способность адекватно интерпретировать эти реалии в процессе

общения [1]. В этой связи возрастает методическая ценность таких лингвистических единиц, которые, обладая высокой концентрацией культурно-исторической информации, могут служить «ключами» к пониманию национальной картины мира. К таким единицам, безусловно, относятся топонимы – географические названия, в которых «аккумулируется исторический опыт народа, особенности его хозяйственной деятельности, этнических контактов и духовной культуры» [5, с. 45]. Будучи частью лексической системы языка, топонимы одновременно выступают как культурные артефакты, хранящие память о прошлом и формирующие пространственные ориентиры коллективного сознания [3, 4].

Целью настоящей статьи является демонстрация методического потенциала английских топонимов, представленных в учебнике для 9 класса УМК «Spotlight», и обоснование разработанного комплекса упражнений, направленного на системное развитие социокультурной компетенции обучающихся.

Так, анализ содержания учебника [2] позволяет утверждать, что авторы целенаправленно используют топонимию в качестве стержневого элемента лингвострановедческого компонента. Географические названия не даются изолированным списком, а органично вплетены в повествовательные и диалогические тексты, упражнения на чтение и аудирование. Каждый из восьми модулей учебника содержит раздел «Culture Corner», представляющий собой законченный страноведческий очерк, сфокусированный вокруг одного или нескольких основных топонимов. Рассмотрим несколько примеров.

В *Модуле 1 (Celebrations)* текст «Pow-wow: The Gathering of Nations» посвящен крупнейшему фестивалю культуры коренных народов Америки, проходящему в городе *Albuquerque*, штат **New Mexico.** Упоминание именно этого города неслучайно: он является культурным центром юго-запада США с сильным индейским наследием. Задания после текста («Read and mark the sentences as T (true), F (false) or NS (not stated)») требуют от учащихся не просто механического поиска информации, а осмысления культурного контекста, например, является ли Альбукерке единственным местом проведения подобных фестивалей.

Модуль 2 (Growing Up) через топоним *10 Downing Street* знакомит учеников с институтом исполнительной власти Великобритании. Текст подробно описывает историю здания, его роль как резиденции премьер-министра и символа британской политической традиции. Задание «How are the following related to 10 Downing Street?» (*The Grand Staircase, The Cabinet Room, Margaret Thatcher*) заставляет учащихся установить причинно-следственные и культурно-исторические связи, трансформируя простое название в многомерный культурный концепт.

В *Модуле 6 (Culture Exchange***)** заголовок статьи «Welcome to Sydney, Australia» сразу задает географический и культурный фокус. Текст структурирован как список «Top-5 things to do», включающий такие

топонимы, как *Sydney Harbour Bridge, Sydney Opera House, Bondi Beach, Chinatown, Blue Mountains*. Послетекстовое упражнение («Say why the following are mentioned in the text: Shark Island, Chinatown, a ferry ride…») развивает навык интерпретации: ученик должен объяснить культурную или функциональную роль каждого объекта, тем самым формируя целостный и детализированный образ города.

Таким образом, топонимы в учебнике выполняют ряд важнейших дидактических функций:

1. *Информационно-страноведческая***:** передают конкретные знания о географии, истории и культуре.
2. *Мотивационно-образная***:** создают яркие, запоминающиеся образы мест, стимулируя познавательный интерес.
3. *Семиотическая***:** выступают в качестве знаков, за которыми стоят комплексы культурных смыслов и ассоциаций.
4. *Коммуникативно-прагматическая***:** задают аутентичный контекст для обсуждения, сравнения, выражения мнения.

Материалы УМК закладывают прочную основу для работы с топонимами. Дальнейшее развитие социокультурной компетенции открывает возможности для применения разнообразных интерактивных форм и творческих заданий, позволяющих задействовать весь спектр лингвокультурологической информации, заключенной в географических названиях.

На основе проведенного анализа УМК разработан комплекс упражнений, призванных дополнить и углубить работу с топонимами. Он построен на принципах активности, личностной значимости, интерактивности и связи с практикой межкультурного общения. Приведем примеры заданий.

1. Творческое письмо «*A Letter from the Future – An Invitation to a Powwow*»**.** Это задание развивает письменную речь и эмпатию. Учащимся предлагается представить, что через несколько лет они посетили *Gathering of Nations Pow-wow* в Альбукерке, и написать об этом письмо другу на английском языке. Цель – не просто пересказать факты из учебника, а создать эмоционально окрашенный рассказ, включив детали: описание танцев в традиционных костюмах (*regalia*), звуков барабанов, вкуса традиционной еды (*fry bread, Indian tacos*), атмосферы ярмарки ремесел. Ученик должен использовать топонимы (*Albuquerque, New Mexico*) и связанную с ними лексику в новом, личностно-окрашенном контексте. Такое задание трансформирует абстрактное знание о фестивале в личный (пусть и воображаемый) опыт, что значительно усиливает запоминание и формирует позитивное отношение к культуре коренных народов Америки.

2. Дебаты «*Debate: Do We Need Our Own ‘Number Ten’?*» Это упражнение направлено на развитие критического мышления, умения аргументировать и вести дискуссию на иностранном языке. Класс делится на две группы. Первая группа отстаивает точку зрения, что резиденция главы

правительства должна быть открыта для публики, как частично открыта *10 Downing Street* (дни открытых дверей, виртуальные туры). Вторая группа выступает против, приводя аргументы безопасности, необходимости приватности и ссылаясь на другие традиции (например, закрытость резиденции президента России в Кремле для свободного посещения). Ключевым элементом дебатов является обязательное использование и сопоставление топонимов ***(****Downing Street, Kremlin, White House).* Учащиеся учатся не только оперировать фактами, но и понимать, что модели государственного управления и символы власти глубоко укоренены в национальной культуре и истории.

3. *«A Guided Tour Through the Map of Britain's Haunted Castles».* Проектное задание, рассчитанное на работу в малых группах в течение 1-2 недель. Исходя из материала модуля 3 о *Chillingham Castle*, группы получают задание создать собственный тематический тур по Великобритании, посвященный замкам с легендами о привидениях. Им необходимо исследовать дополнительные англоязычные источники (сайты, статьи), выбрать 3-4 замка (например, *Tower of London, Edinburgh Castle, Berry Pomeroy Castle*), нанести их на карту, подготовить краткое описание каждого на английском языке, включая его историю и самую известную легенду. Итогом становится презентация «тура» перед классом в формате выступления гида. Это задание развивает навыки исследовательской деятельности, работы с информацией, командного взаимодействия и публичной речи. Оно значительно расширяет топонимический запас учащихся и дает им почувствовать себя активными «исследователями» культуры, а не пассивными получателями информации.

4. Ролевая игра *«Television Show 'Gadgets and Us' – A Role-Play Interview***». У**пражнение, основанное на материале модуля 4 о британской передаче «The Gadget Show», переносит тему технологий в глобальный контекст. Учащиеся распределяют роли: ведущий и эксперты из разных технологических центров мира ***(****Silicon Valley, USA; Tokyo, Japan; Bangalore, India; Skolkovo, Russia****).*** Каждый «эксперт» должен кратко представить одну технологическую новинку или тренд из своей страны, используя соответствующий топоним. Ведущий задает вопросы. Задача – не только представить факты, но и использовать язык в ситуативном, неформальном общении, характерном для телевизионного шоу. Это упражнение показывает, что топонимы могут быть связаны не только с историей, но и с современными глобальными процессами, такими как технологический прогресс.

5. Сравнительное исследование «*Case Study Analysis «Dangerous Animals of the USA and Rare Species of Russia»***.** Кейс-анализ, основанный на материале модуля 7 («BEWARE! The USA's Dangerous Wild Animals»). Учащимся предлагается сопоставить информацию из учебника о животных США (аллигаторы во *Флориде*, гризли на *Аляске*, гремучие змеи в *Аризоне*) с данными о потенциально опасных и охраняемых животных России (бурый

медведь в *Сибири*, амурский тигр в *Приморье*). Работа ведется в парах или малых группах. Итогом является создание сравнительной таблицы или подготовка краткого доклада, в котором делаются выводы не только о различиях в фауне, но и о схожих проблемах охраны природы и правилах поведения в дикой среде. Это задание воспитывает экологическое сознание и демонстрирует, что топонимы могут служить основой для межпредметных связей (биология, география) и обсуждения глобальных ценностей.

Стоит отметить, что большая часть упражнений может быть интегрирована в этапы закрепления и повторения материала конкретного модуля. Ролевые игры и дебаты проводятся в классе, заменяя собой стандартные формы обсуждения текста. Все задания опираются на лексический и фактологический минимум, уже представленный в учебнике, что обеспечивает их выполнимость для учащихся уровня B1. Работа с географическими названиями выходит за рамки простого запоминания, превращаясь в увлекательный процесс открытия культурных смыслов, развития критического мышления и речевых навыков в аутентичном контексте.

Предложенные формы работы соответствуют требованиям ФГОС к использованию активных и интерактивных методов обучения. Они способствуют не только достижению предметных результатов (расширение лексического запаса, улучшение навыков чтения, письма и говорения), но и личностных (формирование толерантности, уважения к культурному разнообразию) и метапредметных (развитие исследовательских, коммуникативных, регулятивных умений).

Таким образом, целенаправленная и творческая работа с топонимическим материалом позволяет превратить урок иностранного языка в площадку для диалога культур, где каждый географический номинатив становится отправной точкой для познавательного путешествия, личностного осмысления и продуктивной коммуникации.

Литература:

1. Андронкина, Н.М. Формирование лингвосоциокультурной компетенции в обучении иностранному языку / Н.М. Андронкина // Литература и общественное сознание: варианты интерпретации художественного текста. – Бийск, 2002. – С. 42-43.

2. Английский в фокусе: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2019. – 224 с.

3. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.

4. Беленькая, В.Д. Топонимы в составе лексической системы языка / В.Д. Беленькая. – М.: Изд-во Московского университета, 1969. – 188 с.

5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2018. – 336 с.

6. Яруллина, Р.Г. Использование современного информационно-развлекательного медийного пространства в процессе формирования коммуникативной компетенции учащихся / Р.Г. Яруллина, Д.В. Яруллин // Инновационное развитие современной школы: практика, проблемы, перспективы. – Пермь, 2013. – С. 185-188.

Н.С. Николенко,
студентка института пелагогики и психологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается аудирование как вид речевой деятельности, представлены особенности применения технологии обучения аудированию на уроке английского языка в начальных классах, приведена серия упражнений по обучению аудированию на уроках английского языка на базе УМК Spotlight 2.

Ключевые слова: английский язык, обучение, аудирование, начальные классы, средняя общеобразовательная школа.

Работа посвящена технологии обучения аудированию на уроке английского языка в начальных классах средней общеобразовательной школы.

Аудирование – это процесс восприятия и понимания речи на слух, где восприятие − анализ и синтез материальных средств языка, а понимание − результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств [1].

Аудирование используется как средство ознакомления учащихся с новым языковым или речевым материалом. Организовать ознакомление с новым материалом означает показать учащимся значение, форму и его употребление.

Обучение английскому языку в начальной школе обычно начинается с развития умений аудировать (воспринимать информацию на слух) и говорить на иностранном языке. От первичного звукового восприятия слов английского языка (аудирования) учащиеся идут к первичному звуковому воспроизведению данных лексических единиц (говорению). Учась воспринимать неродную речь на слух, учащимся необходимо понять, что для того, чтобы справиться с поставленной задачей, им придется использовать не только знание каких-то иностранных слов, но и призвать на помощь все свои

знания об окружающем их мире, умение предугадать, о чем пойдет речь в предлагаемом тексте, использовать в качестве подсказки интонации и жесты собеседника. Аудирование также позволяет учащимся узнавать, понимать и реагировать на звуковой ряд иностранного языка еще до собственного воспроизведения иностранных слов [2].

Для обучения аудированию (восприятию на слух) в начальной школе используются различные образовательные технологии, которые включают учебно-методические комплексы (УМК), игры, интернет-ресурсы и видео. Эти технологии помогают развивать умение понимать на слух основное содержание учебных и адаптированных аутентичных текстов, а также короткие сообщения педагога и сверстников, построенные на знакомом языковом материале.

Технология – это методы, способы, приёмы обучения и воспитания, системно использующиеся в образовательном процессе [3].

В современных УМК по иностранному языку для начальной школы присутствуют аудиотексты и задания для развития умений в аудировании. Так, в УМК «Spotlight 2», в каждом из восьми тематических модулей есть упражнения для тренировки навыков аудирования с наглядной опорой на картинки и текст [4]. Отметим, что аудирование в структуре урока может встречаться и в начале, и в центральной части, и на завершающем этапе.

Обратимся к некоторым особенностям применения технологии обучения аудированию в начальной школе:

1. Использование адаптированных текстов. Чаще всего это набор изучаемых произносимых фраз в ситуациях, приближённых к реальным: в школе, дома, разговор с другом. Приоритетны краткие диалоги, песенки, стихи, краткие описания, озвученные несколькими голосами в медленном темпе.

2. Упражнения до прослушивания текста. Цель данных упражнений заключается в том, чтобы подготовить учащихся к прослушиванию аудиотекста, ввести их в текстовую тематику, актуализировать имеющихся у них знания и опыт, создать мотив на предстоящую работу, снять всевозможные трудности.

3. Упражнения в процессе прослушивания текста. Во время прослушивания аудиотекста учащиеся должны понимать, в чем заключается его смысл и коммуникативное намерение говорящего, удержать в памяти ту информацию, которую они узнали из текста и дать ей оценку.

4. Упражнения после прослушивания текста. Задача послетекстовых заданий представляет собой вовлечение учащихся в динамичную креативную деятельность, способы контроля понимания и эффективного процесса общения. Это упражнения текстового характера (правильно – неправильно, да – нет ответы на вопросы, составление плана, пересказ, завершение текста, беседа, дискуссия, оценка героев, их поступков и самого текста.

Представим технологию обучения аудированию младших школьников на уроках английского языка по программе учебника Spotlight 2.

Spotlight 2. Большинство лексики в данном учебнике вводится в процессе аудирования. Приведем пример аудирования по модулю «Hello! My Family!» (Привет! Моя семья!), тема «Colours» («Цвета») [4].

На данном уроке учащиеся знакомятся с вопросом «Какого цвета…?». Повторяют ранее изученную лексику по теме «Цвета», развивают навыки диалогической речи.

1. На этапе до прослушивания учащиеся совместно с учителем определяют тему и цель урока.

T: I see that you are fine. So, let’s start our lesson. Look at the blackboard. What can you see there?

P: I can see some pictures.

T: Yes, your task is to guess the name of our lesson. Write the names of these words and take only one letter from each word. (На доске картинки, учащиеся делают подписи на английском языке и подчёркивают нужную букву) cow + tower + clown + book+ house +ring= COLOUR.

T: Как вы думаете, что мы будем сегодня изучать, что мы научимся делать? Что мы сможем делать на уроках английского языка, если мы будем знать цвета? Нравится вам эта тема? Для чего нам нужно изучать эту тему «Цвета»? (Ответы детей).

T: Давайте потренируем наши язычки. Поднимите кружок такого цвета, в названии которого встречается такой звук (на партах лежат цветные кружочки, учащиеся их поднимают, когда нужно, повторяют звук и слово).

[j] – yellow [ei] – grey
[au] – brown [e] – red
[u:] – blue [p]- purple
[w] – white [I] – pink
[g]- green [d] – orange

(Повторение слов в индивидуальном и хоровом режимах)

T: Good for you!

Look at the pictures and answer the questions (на доске находятся картинки) (Приложение 1).

Задание: Look at the pictures and answer the questions.



Is it a yellow tulip?

_____



Is it a white or black?

_____



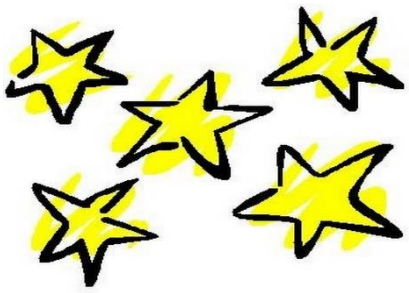
Is it a red rose?

_____



Are the apples green?

_____



Are the stars blue?

_____



What is it?

_____

1. Is it a yellow tulip?
2. Is it a red rose?
3. Is it a white or black?
4. Are the apples green?
5. Are the stars blue?
6. What is it? (Дети смотрят на картинки и отвечают на вопросы)

T: Good for you!

2. Этап прослушивания

Установки-задания для этого этапа работы с текстом. And now look at these pictures, listen to the story about Kitty and choose the right picture. (Посмотрите на картинки и выберите ту, которая соответствует прочитанному рассказу. Письмо прислала нам Китти)

The letter: Dear friends, Hello! My name is Kitty. I am in this photo. I’m in the park. The trees are green, the flowers are red and yellow. The sky is light blue. The sun is yellow. The benches are oranges. I have a dog and two cats. My dog Bob is red and my cats are white.

Teacher: What is the number of the picture?

P: Picture № 3.

T: Yes, you are right!

3. Этап послепрослушивания. При изучении темы «Colours» в целях аудирования на этапе послепрослушивания детям можно преложить чант (слова или фразы, ритмически организованные и неоднократно повторяемые, лучше под музыку):

What’s your favourite colour?

What’s your favourite colour?

What’s your favourite ,
What’s your favourite ,
My favourite colour is orange,
My favourite colour is orange,
My favourite colour,
My favourite colour,
My favourite colour is orange.

После этого вместо слова «orange» учитель предлагает сочинить свой чант и спеть одноклассникам.

Аудирование осуществляется на песенных текстах, считалках, скороговорок, чантах, построенных на полностью знакомом учащимся языковом материале. В каждом модуле даются песни и рифмовки, которые создают положительную атмосферу в классе и способствуют отработке навыков аудирования. При аудировании и рифмовки помогают выработать правильное произношение и интонацию.

Литература:

1. Аплохин, А.И. Аудирование на начальном этапе обучения: учебное пособие / А.И. Аплохин. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2022. – 178 с.

2. Барменкова, О.И. Эффективные приемы обучения иностранного языка: учеб. пособие для учителя / О.И. Барменкова. – Москва: АИСТ. – 2025. – 159 с.

3. Галочкина, З.В. Английский язык. Тематический словарь. Компактное издание: 10000 слов. С транскрипцией английский слов. С английскими указателями / З.В. Галочкина, Д.В. Скворцов. – Москва: Живой язык, 2017. – 288 с.

4. УМК «Spotlight» [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: http://elviraz.ucoz.ru/_tbkp/spotlight_3_angliiskii_v_fokuse_workbook.pdf / (Дата обращения: 12.01.2026).

А.Ю. Новикова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты развития навыков аудирования у школьников на уроках иностранного (немецкого) языка с применением современных цифровых

технологий. Обоснована актуальность использования цифровых инструментов для преодоления традиционных трудностей восприятия иноязычной речи. Представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность интеграции цифровых технологий (онлайн-платформ, подкастов, интерактивных приложений, VR-симуляций) в образовательный процесс. Разработана и апробирована программа практического применения данных технологий, показавшая значительное улучшение уровня аудирования учащихся.

Ключевые слова: аудирование, цифровые технологии, иностранный язык, обучение, мотивация, интерактивность, цифровизация образования, экспериментальное исследование.

В условиях глобализации и расширения международных контактов владение иностранным языком становится неотъемлемой составляющей успешной коммуникации. Аудирование, как рецептивный вид речевой деятельности, играет ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции, позволяя воспринимать и понимать устную речь. Однако традиционные методы обучения зачастую оказываются недостаточно эффективными для поколения, сформированного в цифровой среде. Отсутствие аутентичных материалов, ограниченность обратной связи и низкая мотивация учащихся актуализируют проблему поиска новых педагогических подходов.

Цифровые технологии открывают широкие возможности для создания интерактивной, персонализированной и аутентичной учебной среды. Они позволяют преодолеть такие объективные трудности аудирования, как недостаток контакта с носителями языка, однообразие учебных материалов и несоответствие темпа речи учебным возможностям обучающихся.

Аудирование представляет собой сложный активный процесс восприятия, осмысления и интерпретации звучащей речи. Его успешность зависит от развития речевого слуха, фонематического восприятия, объема оперативной памяти и владения компенсаторными стратегиями. Традиционно выделяются основные виды аудирования: с пониманием основного содержания, с полным пониманием и с выборочным извлечением информации.

Современные цифровые технологии (ЦТ) – это комплекс технических средств (компьютеры, интерактивные доски, мобильные устройства) и методов их применения для обработки и передачи информации. В контексте обучения иностранному языку к ЦТ относятся:

- ***Мультимедийные ресурсы:*** аутентичные видео, подкасты, аудиокниги.

- ***Онлайн-платформы и приложения:*** Duolingo, Babbel, Quizlet, Rosetta Stone, Busuu.

- ***Инструменты для совместной работы:*** виртуальные доски (Miro, Jamboard), системы дистанционного обучения (Moodle, Google Classroom).

- ***Сервисы для создания интерактивного контента:*** LearningApps, Mentimeter.

- ***Технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR).***

Преимущества использования ЦТ в развитии аудирования:

1. *Доступ к аутентичным материалам***:** возможность слушать речь разных носителей, различные акценты, темы и стили общения.
2. *Индивидуализация и дифференциация:* адаптация темпа, сложности и содержания заданий под уровень каждого ученика.
3. *Повышение мотивации***:** игровые форматы, интерактивные задания, современный и знакомый учащимся цифровой контекст.
4. *Развитие автономии:* возможность самостоятельной работы, многократного прослушивания, самопроверки.
5. *Создание иммерсивной среды:* использование VR/AR для моделирования реальных ситуаций общения (например, виртуальная экскурсия по немецкому ресторану).

Практическое исследование эффективности цифровых технологий. Для проверки гипотезы о повышении эффективности обучения аудированию с использованием ЦТ было организовано экспериментальное исследование на базе 9 класса (20 учащихся). Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На *констатирующем этапе* был выявлен низкий исходный уровень навыков аудирования. Большинство учащихся (40%) находились на уровнях Elementary и Pre-Intermediate, испытывая трудности с пониманием основной идеи, распознаванием лексики и грамматических структур в потоке речи.

На *формирующем этапе* была реализована специально разработанная программа, интегрирующая ЦТ в учебный процесс. Программа включала календарно-тематический план на 17 недель, где для каждой темы («Приветствия», «Семья», «Путешествия» и др.) подбирались конкретные цифровые инструменты:

- *Аудиоплееры и подкасты* (Spotify, Coffee Break German) для прослушивания диалогов.
- *Интерактивные приложения* (Quizlet, Babbel) для отработки лексики.
- *Видеоплатформы* (Deutsche Welle) для работы с аутентичным видеоконтентом.
- *VR-приложения* (Google Expeditions) для создания ситуаций погружения.
- *Платформы для видеоконференций* (Zoom) для обсуждений и ролевых игр.
- *Инструменты для записи и анализа речи* (голосовые диктофоны, AI-приложения для произношения).

На уроках применялись интерактивные упражнения: прослушивание подкастов с последующим обсуждением в чате, виртуальные экскурсии с

аудиогидом, создание собственных аудиозаписей-диалогов, онлайн-викторины и игры.

На *контрольном этапе* проведено повторное тестирование. Сравнительный анализ данных показал *статистически значимое улучшение* по всем оцениваемым критериям:

- *Решение коммуникативной задачи:* количество учащихся на уровне Intermediate увеличилось с 15% до 50%, на уровне Elementary сократилось с 40% до 10%.

- *Грамматическая правильность:* доля учащихся с высокими показателями (Intermediate и выше) возросла с 15-20% до 65-75%.

- *Лексический диапазон и фонетическая правильность* также показали положительную динамику.

Качественный анализ подтвердил рост мотивации учащихся, их вовлеченности в процесс обучения и уверенности при работе с аутентичными аудиоматериалами.

Проведенное исследование подтвердило эффективность целенаправленного и системного использования современных цифровых технологий для развития навыков аудирования на уроках иностранного языка. Цифровые инструменты позволяют: трансформировать учебную среду, сделав ее более аутентичной, интерактивной и соответствующей запросам современного школьника; преодолеть ключевые трудности аудирования за счет индивидуализации, многократного повторения и доступа к разнообразным материалам; существенно повысить мотивацию и познавательную активность учащихся.

Таким образом, интеграция цифровых технологий в процесс обучения аудированию представляется не просто желательным, а необходимым условием повышения качества иноязычного образования в современной школе. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка методических комплексов, объединяющих конкретные цифровые ресурсы с поурочным планированием для разных возрастных групп и уровней владения языком.

Э.А. Пеннер,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лексических навыков обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка. Обосновывается целесообразность использования интерактивных игр как эффективного средства активизации лексического

материала и повышения учебной мотивации. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим особенностям младших школьников и возможностям реализации игровых технологий на материале учебно-методического комплекса «Spotlight 3». Представлены примеры интерактивных игр, направленных на обогащение и автоматизацию лексического запаса обучающихся.

Ключевые слова: лексические навыки, интерактивные игры, иностранный язык, начальная школа, игровая технология.

Современное обучение иностранным языкам ориентировано на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и развитие их способности использовать язык как средство общения. На начальном этапе обучения при этом особое значение приобретает формирование лексических навыков, поскольку именно лексика составляет основу речевой деятельности и обеспечивает возможность понимания и порождения высказываний. Недостаточный словарный запас существенно ограничивает развитие всех видов речевой активности и снижает мотивацию к изучению иностранного языка.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта особую актуальность приобретает поиск методов и средств обучения, соответствующих возрастным особенностям младших школьников и обеспечивающих активное включение обучающихся в учебный процесс [6]. Одним из таких средств выступают интерактивные игры, позволяющие сочетать учебные цели с игровой деятельностью, которая является ведущей в младшем школьном возрасте [9].

В данной статье интерактивные игры рассматриваются как средство формирования лексических навыков обучающихся на уроках иностранного языка. Кроме того, уделяется внимание возможностям их практического применения на материале УМК «Spotlight 3» [3].

Лексический навык в методике обучения иностранным языкам понимается как способность обучающегося узнавать, понимать и употреблять лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей. Он включает знание значения слова, его формы и умение использовать слово в контексте. Формирование лексических навыков предполагает переход от осознанного использования слов к их автоматизированному употреблению в речи [4].

Процесс формирования лексических навыков у младших школьников имеет ряд особенностей, связанных с возрастными характеристиками обучающихся. Для данного возраста характерны преобладание непроизвольного внимания, наглядно-образное мышление, высокая эмоциональная восприимчивость и потребность в двигательной активности [1]. Эти особенности обусловливают необходимость использования методов

обучения, опирающихся на наглядность, действие и эмоциональное включение [8].

Игра в данном контексте выступает естественной формой организации учебной деятельности, так как она соответствует возрастным потребностям обучающихся и создает благоприятные условия для усвоения лексического материала. В игровой ситуации слово используется не изолированно, а как средство достижения определенной цели, что способствует его осмысленному и прочному запоминанию [2].

Интерактивные игры представляют собой форму учебной деятельности, основанную на взаимодействии участников и активном использовании языка в процессе выполнения игровых задач. В отличие от отдельных игровых приемов, интерактивные игры предполагают совместную деятельность, обмен репликами, принятие решений и получение немедленной обратной связи.

Использование интерактивных игр на уроках иностранного языка позволяет реализовать деятельностный и коммуникативный подходы, поскольку обучающиеся выполняют речевые действия в условиях моделируемых ситуаций общения [10]. В процессе игры лексические единицы включаются в различные коммуникативные контексты, что обеспечивает их многократное и вариативное повторение без снижения интереса к учебной деятельности. Эмоционально благоприятная игровая среда активизирует внимание и память, что способствует более прочному усвоению лексики.

Хорошим потенциалом для интеграции интерактивных игр в учебную деятельность обладает учебно-методический комплекс «Spotlight 3», поскольку его структура ориентирована на коммуникативное обучение и включает задания с элементами наглядности, повторяемости и речевого взаимодействия [5]. Особенно благоприятные условия для использования игровых технологий создает тема «School Days!», связанная с повседневным опытом младших школьников. Так, в рамках указанного модуля в качестве дополнительного материала можно использовать карточную игру «Memory: School Items», которая способствует развитию навыков узнавания и воспроизведения лексики, обеспечивая многократное повторение слов в ненавязчивой форме [2]. Подвижные игры, такие как «Simon Says», активизируют слуховое восприятие и способствуют усвоению лексики, связанной с действиями, за счет сочетания речи и движения.

В целом, коммуникативные игры, ориентированные на парную и групповую работу, создают условия для использования лексики в элементарных диалогах и вопросно-ответных структурах. Цифровые игры и онлайн-упражнения повышают мотивацию обучающихся и позволяют разнообразить формы работы на уроке [7].

Использование интерактивных игр способствует переводу лексических единиц из пассивного словаря в активный, повышает речевую активность

обучающихся и обеспечивает более высокую степень вовлечённости в учебный процесс.

Таким образом, интерактивные игры являются эффективным и методически обоснованным средством формирования лексических навыков обучающихся начальной школы. Их использование позволяет учитывать возрастные особенности младших школьников, активизировать различные каналы восприятия, создать эмоционально благоприятную образовательную среду, автоматизировать лексический материал и повысить учебную мотивацию.

Литература:

1. Ахмадуллин, Ш.Т. Развитие памяти у детей: как научить ребёнка запоминать легко и надолго: учеб.-метод. пособие / Ш.Т. Ахмадуллин. – М.: Билингва, 2016. – 112 с.
2. Бернар, К. Скоростное изучение иностранных языков / К. Бернар. – М.: АСТ, 2017. – 256 с.
3. Быкова, Н.И. Английский язык. 3 класс. Spotlight : учебник для общеобразовательных организаций / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 178 с.
4. Ведель, Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа: учеб. пособие / Г.Е. Ведель. – М.: Высшая школа, 2008. – 192 с.
5. Воробьёва, Е.И. Современные методы обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Е.И. Воробьёва. – М.: Академия, 2015. – 256 с.
6. Горлова, Н.А. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам / Н.А. Горлова. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
7. Дирксен, Дж. Дизайн обучения: как создавать продукты и сервисы для обучения / Дж. Дирксен. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 304 с.
8. Елисеева, М.А. Английский язык для малышей и мам: как провести время вместе с пользой / М.А. Елисеева. – М.: Эксмо, 2018. – 160 с.
9. Мартынова, Р.Ю. Концепция системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам / Р.Ю. Мартынова. – М.: Просвещение, 2014. – 220 с.
10. Ньюбургер, Э. Банка с историями. Играем, придумываем, рассказываем / Э. Ньюбургер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 192 с.

М.Д. Печинкин,
студент института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ВРЕМЕНАМ В АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предложен сравнительный анализ методических стратегий обучения выражению временных отношений в английском и китайском языках в условиях школьного образования. Рассматриваются лингвистические различия в определении категории времени, а также вытекающие из них особенности преподавания. Особое внимание уделяется проблеме межъязыковой интерференции и возможностям взаимного обогащения методик двух неродственных языков.

Ключевые слова: категория времени, английский язык, китайский язык, школьная методика, межъязыковая интерференция.

В современном мире владение иностранными языками становится неотъемлемым компонентом образования и профессиональной компетенции. Английский язык сохраняет статус глобального средства международной коммуникации, в то время как интерес к китайскому языку стремительно растёт в условиях укрепления экономических и культурных связей с Китаем. Школьный период играет ключевую роль в формировании языковых компетенций, закладывая фундамент для дальнейшего развития языковых способностей. Одним из наиболее сложных аспектов овладения иностранным языком является выражение временных отношений. Принципиальные различия в способах определения категории времени в английском и китайском языках требуют применения специфических стратегий обучения, учитывающих как лингвистическую природу изучаемого явления, так и возрастные особенности школьников [6].

С лингвистической точки зрения английский язык обладает разветвлённой системой видо-временных форм глагола, включающей четыре группы (Simple, Continuous, Perfect, Perfect Continuous) в трёх временных планах. Время здесь выражается преимущественно морфологически – через модификацию глагольных форм, вспомогательные глаголы и окончания [5]. Китайский язык, напротив, относится к языкам без грамматической категории времени [9]. Временные отношения в нём передаются лексико-синтаксическими средствами: наречиями времени (например, 昨天 – «вчера», 明天 – «завтра»), контекстом и специальными частицами, такими как морфема 了 (лэ), указывающая на завершённость действия [3; 9]. Отсутствие

системы спряжения глаголов в китайском языке требует от учащегося выведения временного значения из общего контекста высказывания [1].

Эти лингвистические особенности напрямую влияют на выбор методических стратегий в школьном образовании. При обучении английским временам традиционно доминирует грамматико-переводной метод, предполагающий подробное объяснение правил, заучивание маркеров времени и выполнение тренировочных упражнений. Современная методика расширяет вариативность, делая акцент на коммуникативном подходе и визуализации. Эффективными признаются структурированные таблицы и схемы, диаграммы временных линий, а также ролевые игры и диалоги, погружающие ученика в ситуации спонтанного выбора глагольной формы [8]. Важным принципом является постепенность: сравнение Present Simple и Present Continuous начинается уже в начальной школе, а в старших классах материал углубляется и автоматизируется. Современные цифровые инструменты и интерактивные платформы дополняют традиционные методы, повышая мотивацию и эффективность усвоения сложной морфологической системы [7].

В обучении китайскому языку акцент смещается в сторону развития контекстуальной догадки. Поскольку глагол не изменяется по временам, основное внимание уделяется усвоению лексических маркеров времени и функций частиц, в особенности многозначной морфемы 了 [9]. В методике преподавания китайского в школе применяются имплицитный и эксплицитный подходы [4]. Ключевую роль играет создание коммуникативных ситуаций, в которых учащиеся практикуют употребление временных показателей в естественной речи. Лексический подход не отменяет грамматику, но изменяет принципы её отработки, делая мир грамматических конструкций «реальным для жизни» [2].

Сравнительный анализ стратегий обучения выявляет как различия, так и точки методического соприкосновения. Различия обусловлены самой природой языков: английский требует систематического освоения парадигм спряжения и когнитивных усилий для выбора формы глагола, тогда как китайский ориентирует учащегося на извлечение смысла из контекста и специальных слов-маркеров. Сходства проявляются в общих методических принципах: в обоих случаях эффективны коммуникативная направленность, использование ролевых игр, цифровых технологий и постепенное усложнение материала. Особую значимость приобретает проблема межъязыковой интерференции. Типологические различия между английским и китайским языками могут провоцировать устойчивые ошибки на грамматическом уровне, поэтому использование сопоставительного метода позволяет оптимизировать учебный процесс и минимизировать негативное влияние родного или первого иностранного языка [2]. Перспективным направлением видится взаимное обогащение методик: например, приёмы визуализации временных линий, успешно применяемые в английском, могут быть адаптированы для объяснения темпоральных отношений в китайском, а

акцент на контекстуальное понимание, характерный для китайской методики, способен повысить качество спонтанной речи при изучении английских времён.

Литература:

1. Бережных, Н.Ю. Дидактические и этнокультурные особенности обучения английскому языку студентов КНР / Н.Ю. Бережных, Л.В. Слуднева // Современные наукоёмкие технологии. – 2024. – URL: http://ojs.irgups.ru/index.php/mns/article/view/1786 (дата обращения: 11.04.2026).

2. Зензеров, В.Н. Использование сопоставительного метода при обучении студентов иностранным языкам разной типологии: на примере английского и китайского языков / В.Н. Зензеров // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 162-168.

3. Исаева, Н.А. Выражение категории времени в русском и китайском языках / Н.А. Исаева, Гао Юй // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Минск: БГПУ, 2023. – С. 155-161.

4. Мезенцева, С.С. Методы обучения английскому и китайскому языкам. Сравнительная характеристика / С.С. Мезенцева // Молодой учёный. – 2016. – № 18 (122). – С. 508-511. – URL: https://moluch.ru/archive/122/33699 (дата обращения: 12.04.2026).

5. Фоминых, М.В. Парадигма современной методологии дополнительного иноязычного образования: обучение английскому и китайскому языку в лингвистических центрах / М.В. Фоминых, Сяо Шотин // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 28-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2023. – С. 67-69.

6. Хакимзянова, Ю.И. Сравнительный анализ английского и китайского языков / Ю.И. Хакимзянова, Н.Р. Хайруллина, Е.И. Нестеренко // East European Scientific Journal. – 2021. – № 10 (74). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-angliyskogo-i-kitayskogo-yazykov (дата обращения: 10.04.2026).

7. Степанова, В.А. Лингвистические особенности обучения грамматике иностранного языка учащихся общеобразовательных организаций: методические материалы / В.А. Степанова. // Инфоурок: [сайт]. – 2026. – URL: https://infourok.ru/lingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-grammatike-inostrannogo-yazyka-uchashihsya-obsheobrazovatelnyh-organizacij-8100241.html (дата обращения: 10.04.2026).

8. Гура, И.Н. Эффективные методики изучения английских времен: методические материалы / И.Н. Гура. // Инфоурок: [сайт]. – 2026. – URL:

https://infourok.ru/effektivnye-metodiki-izucheniya-anglijskih-vremen-8138837.html (дата обращения: 11.04.2026).

9. Li, C.N. Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar / C.N. Li, S.A. Thompson. – Berkeley: University of California Press, 1981. – 691p.

Е.В. Пономарева,
студентка института гуманитарного образования,
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков аудирования у обучающихся 8 класса основной школы и обосновывается целесообразность использования аутентичных аудио и видео подкастов в качестве средства формирования аудитивных умений. На основе анализа современных исследований и образовательной практики автором предлагается методика использования подкастов на уроках английского языка в старших классах, включающая критерии отбора материалов и систему упражнений. Приводятся примеры заданий для работы с подкастами канала BBC 6 Minute English.

Ключевые слова: аудирование, подкасты, аутентичные материалы, методика преподавания английского языка, BBC Learning English.

Необходимость взаимодействия с людьми иных культур как в деловой, так и в других сферах жизни в наши дни является аксиомой. В связи с этим проблема поиска современных методов развития коммуникативной компетенции сегодня одна из самых актуальных в области методики преподавания иностранных языков. Особую значимость приобретает обучение аудированию как одному из сложнейших видов речевой деятельности.

В преподавании английского в школах, как правило, используются аудиоприложения к УМК. Однако, все чаще звучат мнения о том, что они теряют свою актуальность по причине того, что речь в них неестественна, и они не отражают реальное общение [2]. Поэтому в последние годы внимание преподавателей все чаще обращается к подкастам, как к средствам создания языковой среды, к материалам, которые способны дополнить и обогатить учебный процесс. Последние исследования подтверждают, что систематическое прослушивание подкастов эффективно развивает аудирование, обогащает словарный запас, формирует социокультурную

компетенцию и укрепляет самостоятельность учащихся в освоении материала.

Таким образом, противоречие между значительным дидактическим потенциалом аутентичных подкастов и отсутствием научно обоснованной методики их применения в старших классах средней школы обусловливает актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – теоретически обосновать и разработать методику развития навыков аудирования обучающихся на основе аутентичных подкастов.

Аудирование (от лат. audire – слышать) – это рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения. Аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания [1].

Аудирование – очень сложный вид речевой деятельности, поскольку успешность в нем обусловлена уровнем развития механизмов аудирования: механизма восприятия, механизма внутреннего проговаривания, механизма осмысления, механизма вероятностного прогнозирования, натренированностью кратковременной памяти, наполненностью долговременной памяти слухопроизносительными образами слов, правилами, схемами, грамматическими структурами.

Существует три уровня сложностей при обучении аудированию:

1. Трудности, связанные с языковой формой сообщения (фонетические, лексические, грамматические);

2. Трудности, связанные с содержанием текста (тематика, композиция, логика изложения);

3. Трудности, связанные с условиями предъявления (темп речи, количество прослушиваний, наличие/отсутствие зрительной опоры) [3].

Ученики восьмых классов по уровню владения языком находятся в переходе от А2 (базовый) к уровню В1 (пороговый). Они уже имеют достаточный словарный запас и им известны многие грамматические структуры, однако, они сталкиваются с трудностями при понимании естественной, неадаптированной речи.

Мы сочли, что для устранения этих трудностей целесообразно обратиться к таким материалам, широко распространенным в сети Интернет, как подкасты.

Подкаст – это звуковой или видеофайл, который распространяется бесплатно через Интернет для массового прослушивания или просмотра [3].

Подкасты бывают аутентичные и учебные.

Аутентичные подкасты созданы носителями языка для носителей языка (новости, интервью, шоу);

Учебные подкасты разработаны специально для изучающих язык с умеренным темпом речи и адаптированной лексикой.

Помимо замечательных дидактических свойств: аутентичности и актуальности; доступности и бесплатности; возможности многократного

прослушивания и самоконтроля, подкасты обладают богатейшим тематическим многообразием, что позволяет легко выбрать материал, интересный для учеников и совпадающий с темами уроков.

Мы полагаем, что для учащихся 8 классов оптимальными признаются подкасты длительностью 5-8 минут с четкой дикцией и средним темпом речи. Поэтому для проведения эксперимента были выбраны подкасты BBC 6 Minute English, соответствующие по длительности и уровню языка, разнообразные по тематике, сопровождающиеся дидактическими материалами.

Наша система заданий разработана на основе общепринятой трехэтапной модели (Pre-listening Stage, While-listening Stage, Post-Listening Stage) и с учетом адаптации методики П.В. Сысоева [4, с.188].

На первом этапе, Pre-listening, длительностью 3-5 минут необходимо снять возможные языковые трудности путем введения новой лексики и актуализации фоновых знаний, мотивировать ребят на работу.

Примеры заданий первого этапа:

Look at the cover image and title of the episode. What do you think this episode is about?

What do you know about this topic already?

Match the words with their definitions.

What vocabulary do you associate with this topic?

На втором этапе, While-listening Stage, от 6 до 8 минут, происходит развитие умений понимания основного содержания и запрашиваемой информации.

Примеры заданий второго этапа:

True/False/Not Stated (5-7 утверждений).

Multiple choice

Заполнение пропусков (с опорой на транскрипт с пропусками).

Последний этап, Post-Listening Stage, посвящен контролю понимания, развитию умений говорения и письма на основе прослушанного.

Примеры упражнений третьего этапа:

Ответы на вопросы по содержанию.

What did you learn that was surprising or new in this episode?

What are three things you have learnt from this episode?

How does this topic make you feel?

Role-play an interview with an 'interviewer' and an 'expert' on this topic.

Write a short story or article using the vocabulary from this episode.

Данная методика развития навыков аудирования обучающихся 8 классов на основе аутентичных подкастов учитывает возрастные особенности подростков, уровень их языковой подготовки и современные требования ФГОС ООО к метапредметным и личностным результатам обучения.

Новизна нашего исследования состоит в том, что мы уточнили, как выбирать подкасты для учеников основной школы, и создали комплекс

упражнений, направленный на развитие навыков аудирования, критического мышления, информационной культуры и самостоятельности.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Добровольская, Д.В. Аутентичные подкасты как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Д.В. Добровольская, В.В. Левченко // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 52-60.

3. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / под ред. И.Л. Бим, А.А. Леонтьева. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 226-237.

4. Малушко, Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов / Е.Ю. Малушко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – №6. – С.146-153., с. 148

5. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении / П.В. Сысоев. – М.: Учебное пособие. Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013– 264 с.

А.А. Руф,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: представленная статья посвящена анализу теоретических основ становления и совершенствования лексических навыков у обучающихся 3-4 классов на начальном этапе овладения английским языком. В работе анализируется понятие лексики как базового компонента языковой системы, структура лексических навыков (включая аспекты словоупотребления и словообразования), а также особенности организации учебного процесса с учетом возрастных и психологических характеристик младших школьников.

Ключевые слова: лексические навыки, методика преподавания, начальный этап обучения, иностранный язык, младшие школьники, развитие словарного запаса, языковое образование.

В современных условиях развития международных связей особую актуальность приобретает проблема эффективного формирования лексических навыков у учащихся начальной школы при изучении иностранного языка. Лексический компонент является фундаментальной основой речевой деятельности и определяет успешность овладения языком в целом [3].

Лексические навыки представляют собой способность интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи. В методической науке выделяют два основных вида лексических навыков: продуктивные (способность использовать слова в собственной речи) и рецептивные (умение распознавать и понимать лексические единицы при чтении и аудировании) [1].

Процесс формирования лексических навыков включает несколько ключевых этапов. На первом этапе происходит презентация новой лексики, где особое внимание уделяется созданию правильного звукового образа слова и его значению. Второй этап предполагает ознакомление с лексическими единицами через различные виды упражнений. Завершающий этап – практическое применение в речевой деятельности, где происходит автоматизация навыков [4].

Важную роль в успешности формирования лексических навыков играют психологические особенности младших школьников. Дети этого возраста характеризуются высокой восприимчивостью к новому материалу, преобладанием непроизвольного запоминания, неустойчивостью внимания и стремлением к наглядности [2]. Эти особенности необходимо учитывать при организации учебного процесса.

Современные методические принципы формирования лексических навыков базируются на следующих положениях:

- соблюдение последовательности предъявления лексического материала;
- обеспечение многократного повторения для закрепления;
- использование различных видов наглядности;
- организация предметных действий с лексическими единицами;
- индивидуализация обучения с учетом особенностей учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи.

Особое внимание уделяется элементам лексического навыка, таким как вызов слова из памяти, сочетание с другими словами и соответствие контексту [3]. Этот аспект имеет важное значение при подборе методик и лексического материала.

Эффективность формирования лексических навыков во многом зависит от правильно подобранных упражнений. Рекомендуется использовать

условно-речевые упражнения, обеспечивающие повторение и практику в условиях, максимально приближенных к реальному общению [3].

Таким образом, формирование лексических навыков у младших школьников требует комплексного подхода, учитывающего как методические принципы обучения, так и психологические особенности учащихся. Успешность процесса зависит от правильного сочетания различных методов и приемов работы [4].

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2004. – 334 с.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов. – М.: 2010. – 567 с.

С.Б. Рябушкин,
студент института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕОДНОЗНАЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыка интерпретации неоднозначных высказываний у школьников при обучении китайскому языку. Анализируются лингвистические источники неоднозначности в китайском языке (омонимия, полисемия, омофония, грамматическая многозначность). Выявляются психолого-педагогические особенности восприятия неоднозначности учащимися разных возрастных групп. Предлагается типология упражнений и четырёхэтапная модель формирования навыка интерпретации. Разработаны методические рекомендации для учителей китайского языка.

Ключевые слова: китайский язык, неоднозначные высказывания, интерпретация, омонимия, полисемия, школьное обучение, методика преподавания.

Современное обучение китайскому языку в школе сталкивается с рядом трудностей, обусловленных спецификой языковой системы. Одной из наиболее сложных проблем для русскоязычных учащихся является

интерпретация неоднозначных высказываний. Как отмечает А.Н. Щукин, омонимия и полисемия представляют собой серьёзное препятствие для понимания речи на иностранном языке, особенно на начальном этапе обучения [10]. В китайском языке данная проблема усугубляется наличием тональной системы и иероглифической письменности.

Лингвистическая природа неоднозначности в китайском языке имеет многоуровневый характер. Исследователи выделяют фонетическую, семантическую, грамматическую и прагматическую неоднозначность [2]. Во-первых, это лексическая омонимия и полисемия. Например, иероглиф 打 (dǎ) может означать «бить», «делать», «покупать» и ещё более десяти значений [5]. Во-вторых, тональная омофония: один и тот же звуковой комплекс, произнесённый с разными тонами, даёт разные значения (например, 妈 mā – «мама», 麻 má – «конопля», 马 mǎ – «лошадь», 骂 mà – «ругать»). По мнению Т.П. Задоенко и Хуан Шуин, именно тональная система порождает наибольшее количество коммуникативных ошибок у начинающих изучать китайский язык [3]. В-третьих, грамматическая неоднозначность, связанная с омонимией служебных слов (например, частица 了 может указывать на завершённость действия или на изменение состояния) [4]. Наконец, прагматическая неоднозначность, характерная для китайских идиом «чэнъюй» и эвфемизмов, требует от интерпретатора не только языковых, но и культурологических знаний [2].

Психолого-педагогические исследования показывают, что способность к интерпретации неоднозначных высказываний развивается у школьников постепенно. Л.С. Выготский указывал, что в младшем школьном возрасте преобладает конкретное мышление, что затрудняет осознание многозначности [1]. Учащиеся 5-6 классов воспринимают слово как имеющее только одно значение, заученное на уроке. В среднем школьном возрасте (7-9 классы) формируются аналитические способности, появляется интерес к языковой игре, каламбурам. Старшеклассники уже способны к рефлексии и использованию метакогнитивных стратегий при разрешении неоднозначности [9]. И.А. Зимняя подчёркивает важность развития вероятностного прогнозирования – умения предвосхищать значение слова или фразы на основе контекста [2].

Анализ существующих учебно-методических комплексов по китайскому языку для школы («Счастливый китайский», «Китайский язык. Второй иностранный» под ред. М.Б. Рукодельниковой, HSK Standard Course) показывает, что задания на интерпретацию неоднозначных высказываний практически отсутствуют. Как справедливо замечает И.В. Кочергин, в школьных учебниках китайского языка доминирует прямой перевод, а работа с многозначностью ограничивается отдельными лексическими упражнениями [4]. Это создаёт необходимость разработки специальной методической системы.

Для отбора неоднозначных высказываний в школьную программу предлагаются следующие критерии: частотность употребления, соответствие

лексическому минимуму HSK 1-3, возрастная доступность, коммуникативная ценность. На начальном уровне (5-6 классы) целесообразно включать тональные омонимы типа 买 (mǎi) – «покупать» и 卖 (mài) – «продавать». На среднем уровне (7-9 классы) – многозначные слова (например, 上 shàng – «верх», «идти», «предыдущий») и грамматические омонимы. На старшем уровне (10-11 классы) – идиомы «чэнъюй» (например, 对牛弹琴 – буквально «играть на цитре перед коровой», переносно – «говорить с тем, кто не понимает») [6].

Предлагается типология упражнений, включающая четыре группы. Первая группа – упражнения на узнавание и дифференциацию: нахождение омофонов в списке, сопоставление омографов с транскрипцией, классификация многозначных слов. Вторая группа – упражнения на снятие неоднозначности через контекст: выбор правильного перевода, подбор контекста к многозначному слову, заполнение пропусков. Третья группа – игровые и креативные задания: «перевод-ловушка» (сопоставление разных переводов одной фразы), составление каламбуров на основе омофонии, конкурс на лучшую интерпретацию идиомы. Четвёртая группа – рефлексивные задания: объяснение причины неоднозначности, самооценка правильности интерпретации [8].

Модель формирования навыка интерпретации включает четыре этапа. На первом, ориентировочно-мотивационном этапе учащиеся осознают явление неоднозначности, знакомятся с её типами в китайском языке. Второй этап – аналитико-тренировочный – предполагает работу с изолированными примерами и формирование алгоритма интерпретации. Третий этап – контекстно-вариативный – включает интерпретацию неоднозначных высказываний в микротексте. Четвёртый этап – коммуникативно-творческий – направлен на спонтанное распознавание и порождение неоднозначности в речи [7].

Приводятся примеры заданий для каждого этапа. На первом этапе можно использовать упражнение «Найди омофон»: учащимся предъявляются пары слов 十 – 是 (shí – shì) и предлагается определить, одинаково ли они звучат. На втором этапе – упражнение «Выбери контекст»: к слову 长 (cháng / zhǎng) даются два предложения, нужно выбрать правильный вариант чтения и перевода. На третьем этапе – работа с микротекстом: «Он сказал: "Старушки нужны?" Мы не поняли, о чём речь. Оказалось, он спросил: "Дешёвые вещи нужны?"» (здесь обыгрывается тональная омофония). На четвёртом этапе учащиеся сами придумывают диалоги, построенные на неоднозначности [10].

Методические рекомендации для учителя включают следующие положения. Неоднозначный материал следует предъявлять дозированно, начиная с наиболее частотных примеров. Важно использовать аудиосопровождение для отработки тонов, так как именно тональные ошибки чаще всего приводят к непониманию. Эффективна групповая работа, где учащиеся обсуждают разные варианты интерпретации. Ошибки следует

анализировать, но не высмеивать, создавая ситуацию успеха. Критериями сформированности навыка являются: скорость распознавания неоднозначности, способность выбрать адекватную интерпретацию с опорой на контекст, умение объяснить свой выбор [10].

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – С. 130-145.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с. – С. 67-89.

3. Задоенко, Т.П. Основы китайского языка. Вводный курс / Т.П. Задоенко, Хуан Шуин. – Москва: Наука, 1993. – 271 с. – С. 110-118.

4. Кочергин, И.В. Очерки лингводидактики китайского языка / И.В. Кочергин. – Москва: Восточная книга, 2012. – 184 с. – С. 55-62, 198-205.

5. Круглов, М.В. Методика преподавания китайского языка в средней школе / М.В. Круглов // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – 2018. – № 2. – С. 198-205. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-sredney-shkole (дата обращения: 12.04.2026).

6. Масловец, О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе / О.А. Масловец. – Благовещенск: БГПУ, 2019. – 132 с. – С. 40-48.

7. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с. – С. 150-160.

8. Рукодельникова, М.Б. Китайский язык: методическое пособие к предметной линии учебников для 5-9 классов / М.Б. Рукодельникова. – Москва: Просвещение, 2017. – 208 с. – С. 85-92.

9. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – Москва: Академия, 2001. – 320 с. – С. 60-72.

10. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – Москва: Владос, 2017. – 368 с. – С. 200-215. – URL: https://www.vlados.ru/catalog/knigi/metodika_obuchenija_inostrannym_jazykam/ (дата обращения: 12.04.2026).

К.Г. Сальникова,
студентка института гуманитарного образования,
учитель английского языка МКОУ «Голухинская СОШ»;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент М.П. Бартышева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СДАЧЕ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты подготовки обучающихся старших классов к устной части Единого государственного экзамена по английскому языку. На основе анализа нормативных документов, научно-методической литературы и результатов экзамена 2024 года выявляются типичные трудности и ошибки выпускников. Предлагается авторская система упражнений, интегрированная с современными цифровыми технологиями, включая использование искусственного интеллекта для генерации изображений. Представлены результаты экспериментальной апробации разработанной методики на базе МКОУ «Голухинская СОШ», подтверждающие её эффективность.

Ключевые слова: ЕГЭ по английскому языку, устная речь, подготовка к экзамену, коммуникативная компетенция, методика обучения, цифровые технологии, искусственный интеллект.

В условиях реализации обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартов и цифровой трансформации образования проблема эффективной подготовки к итоговой аттестации приобретает особую актуальность. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку является важнейшим инструментом оценки качества языковой подготовки выпускников. Согласно данным Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), раздел «Говорение» вызывает наибольшие трудности у учащихся: средний балл за устную часть традиционно на 20-25% ниже, чем за письменные разделы экзамена [1].

Как отмечают М.В. Вербицкая и К.С. Махмурян, в школьной практике наблюдается дефицит системных методик подготовки к устной части экзамена, учитывающих современные психолого-педагогические особенности старшеклассников и возможности цифровых технологий [2, с. 14]. Это определяет необходимость разработки и внедрения комплексной методики, направленной на формирование речевых умений, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ.

Цель данного исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность системы подготовки обучающихся к устной части ЕГЭ по английскому языку с использованием современных методов и цифровых технологий.

Теоретические основы исследования

Подготовка к устной части ЕГЭ базируется на комплексе нормативно-правовых документов: ФГОС СОО (актуализированная редакция 2024 г.), спецификации, кодификаторе и демоверсии КИМ ЕГЭ 2025 года. Согласно утверждённой демоверсии, структура устной части осталась неизменной по сравнению с 2024 годом и включает четыре задания: чтение текста вслух (задание 1), условный диалог-расспрос (задание 2), условный диалог-интервью (задание 3) и связное тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения (задание 4) [3].

Анализ результатов ЕГЭ 2024 года позволил выявить системные трудности выпускников:

- фонетические ошибки (неправильное произношение межзубных звуков, ошибки в ударении, монотонная интонация);
- лексические трудности (ограниченный словарный запас, нарушение сочетаемости);
- грамматические ошибки (нарушение порядка слов, ошибки в видовременных формах);
- структурные проблемы (отсутствие логики высказывания, неполное раскрытие аспектов задания).

Наиболее сложным является задание 4 (сравнение фотографий), средний балл за которое в 2024 году составил лишь 3,2 из 10 возможных [4].

Как подчёркивает Е.Н. Соловова, «эффективная подготовка к итоговой аттестации должна быть интегрирована в образовательный процесс, а не представлять собой набор разрозненных тренировочных упражнений» [5, с. 89]. Это требует разработки системного подхода, основанного на современных дидактических принципах: коммуникативности, системности, индивидуализации, интеграции цифровых технологий и практико-ориентированности.

Разработанная методика представляет собой трёхэтапную систему:

1. Диагностико-аналитический этап – выявление исходного уровня сформированности речевых умений и индивидуальных затруднений с использованием диагностических платформ (Яндекс.Репетитор, ELSA Speak) и психологических тестов.

2. Тренировочно-коррекционный этап – формирование и развитие речевых умений через систему упражнений по каждому типу заданий, использование методов коммуникативного подхода, цифровых технологий и психологической поддержки.

3. Контрольно-адаптационный этап – закрепление сформированных умений, адаптация к условиям экзамена через пробные испытания и работу над временными стратегиями.

Ключевым инновационным компонентом методики стала интеграция технологий искусственного интеллекта (генерации изображений) в процесс подготовки к заданию 4. Разработанный модуль «Visual Dialogues: создаём и сравниваем» включал три этапа работы:

Этап 1. Обучение генерации промптов. Учащиеся осваивали структуру качественного запроса на английском языке, учились составлять развёрнутые описания для генерации изображений в нейросетях (Midjourney, Kandinsky, DALL-E). Упражнение «Конструктор промпта» позволяло отрабатывать лексику описания.

Этап 2. Генерация материалов для сравнения. Учащиеся создавали пары изображений по темам кодификатора и готовили их устное сравнение по алгоритму ЕГЭ. Упражнение «Найди 10 отличий» развивало аналитические умения.

Этап 3. Имитация экзаменационного задания. Учащиеся выступали в роли экспертов и кандидатов, оценивая друг друга по критериям ЕГЭ.

Экспериментальная работа проводилась на базе МКОУ «Голухинская СОШ» в 2025-2026 учебном году. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 11 класса.

На констатирующем этапе средний балл за выполнение диагностического варианта устной части составил 8,2 из 20 (41%). Наиболее проблемными оказались задания 3 (2,1 из 5) и 4 (1,8 из 10). Анкетирование выявило высокий уровень тревожности у 65% учащихся.

На формирующем этапе реализовывалась разработанная методика с интеграцией ИИ-технологий. Контрольный этап показал следующие результаты:

Показатель	**Констатирующий этап**	**Контрольный этап**	**Динамика**
Средний балл за устную часть (из 20)	8,2	15,4	+7,2 (36%)
Средний балл за задание 3 (из 5)	2,1	4,0	+1,9
Средний балл за задание 4 (из 10)	1,8	6,5	+4,7
Доля учащихся с высоким уровнем тревожности	65%	30%	-35%

Качественный анализ результатов показал:

- значительное улучшение описательных навыков (благодаря работе с промптами);
- увеличение объёма используемой лексики для сравнения;
- снижение страха перед незнакомыми изображениями;
- повышение мотивации и вовлечённости в учебный процесс.

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: подготовка к устной части ЕГЭ по английскому языку становится более эффективной при использовании системного подхода, включающего целенаправленную работу над каждым типом заданий, учёт психологических особенностей учащихся и интеграцию современных цифровых технологий.

Особенно перспективным представляется использование инструментов искусственного интеллекта для генерации учебных материалов. Возможность самостоятельно создавать изображения на актуальные темы повышает

внутреннюю мотивацию, позволяет избегать эффекта «заученных» картинок и моделирует аутентичные ситуации общения.

Разработанная методика и система упражнений могут быть рекомендованы учителям английского языка общеобразовательных школ для повышения качества подготовки выпускников к итоговой аттестации.

Литература:

1. Федеральный институт педагогических измерений. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам. – Москва : ФИПИ, 2024. – 45 с.

2. Вербицкая, М.В. Методические рекомендации по совершенствованию подготовки к ЕГЭ по иностранным языкам / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян // Педагогические измерения. – 2023. – № 4. – С. 12-25.

3. Федеральный институт педагогических измерений. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2025 года по английскому языку (устная часть). – Москва : ФИПИ, 2024. – 18 с.

4. Махмурян, К.С. Стратегии подготовки к выполнению заданий высокого уровня сложности в устной части ЕГЭ / К.С. Махмурян // Педагогика и психология образования. – 2025. – № 1. – С. 62-71.

5. Соловова, Е.Н. Цифровая трансформация школьного языкового образования / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2024. – 312 с.

6. Richards, J.C. Preparing Learners for High-Stakes Speaking Tests / J.C. Richards, A. Burns // TESOL Quarterly. – 2024. – Vol. 58, No. 2. – P. 110-128.

7. Thornbury, S. Overcoming Speaking Anxiety in Digital Assessment Contexts / S. Thornbury // ELT Journal. – 2025. – Vol. 79, No. 1. – P. 42-51.

А.В. Сапешко,
студентка института педагогики и психологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Многие обучающиеся начальных классов испытывают трудности в коммуникации на уроках немецкого языка. Эту проблему считаем актуальной, и ее решение нам видится в использовании игровых методов обучения. Именно игры развивают навыки коммуникации, в играх ребята узнают немецкую культуру. Авторы считают, что игры могут

выступать как способ формирования коммуникативных навыков у младших школьников.

Ключевые слова: игровые методы обучения, формирование социокультурных умений, школьники, иностранный язык, немецкий язык.

В настоящее время наблюдается общий тренд на повышение интерактивности и практической направленности обучения. Игровые методы идеально вписываются в эту тенденцию, делая процесс обучения более эффективным. Развитие социокультурных умений при изучении иностранного языка в начальной школе необходимо, потому что это способствует формированию личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации.

Начнем с основных понятий «социокультурные умения» и «социокуьтурная компетенция». Существует несколько определений понятия «социокультурная компетенция». По мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция – это «способность личности вступать в коммуникацию с представителями других культур, используя как вербальные, так и невербальные средства, и успешно решать задачи межкультурного взаимодействия» [2]. Для уроков немецкого языка это означает умение использовать немецкий язык для знакомства с Германией, ее культурой и для общения с ее представителями. Н.Д. Гальскова определяет социокультурную компетенцию как «опыт взаимодействия с представителями других культур, основанный на знаниях и умениях, направленных на построение межкультурного диалога» [1]. На уроках немецкого языка это проявляется в умении построить простой диалог, касающийся культурных реалий. Под социокультурными умениями будем понимать способность использовать иностранный язык для получения информации о стране, ее жителях, их обычаях и традициях, для формирования позитивного отношения к зарубежной культуре и ее носителям и понимание роли языка как средства познания зарубежной культуры.

В младшем школьном возрасте ведущим типом деятельности является учебная деятельность, но игровая тоже используется, потому что игры позволяют правильнее понимать учебный материал, развивать коммуникативные умения.

Мы использовали метод социокультурных игр в 3 классе на протяжении месяца во время уроков иностранного языка, проводили игры, упражнения. После проведения каждой игры ребята повышали интерес к предмету, с удовольствием знакомились с культурой Германии.

Использование игровых методов на уроках немецкого языка в начальной школе является одним из наиболее эффективных средств для повышения мотивации, активизации познавательной деятельности и успешного усвоения языкового материала, включая формирование

социокультурных умений. Учителя могут применять широкий спектр игровых технологий как непосредственно на уроках, так и во внеурочной деятельности [3].

Нами была проведена диагностическая методика, состоящая из 5 блоков. Были выявлены следующие показатели первого исследования:



Рис. 1. Результаты исследования уровня самооценки учащихся в классе

Разработали конспекты уроков, направленные на повышение уровней коммуникативных навыков школьников. Игры мы реализовали на уроках, со всеми ребятами. Для каждой игры прописана цель, дается подробное описание и рекомендованы уровни сложности.

Ролевая игра «Магазин». Цель: умение просить товар, спрашивать цену, прощаться, использовать Bitte/Danke. Материалы: карточки-товары с ценой, реквизит (корзинки, «деньги»), карточки ролей. Ход:

Ввод (5 мин): показать фото немецкого магазина, проговорить фразы.

Пары: покупатель/продавец – проигрывают короткую сценку (Ich möchte …; Wie viel kostet das?; Das kostet …; Bitte; Danke).

Смена ролей, мини-конкурс «кто вежливее».

Языковые опоры:

- Ich möchte … / Wie viel kostet das? / Das kostet … / Das macht … Euro. / Bitte! / Danke!

Игра «Немецкие и русские имена»

Цель: показать, что имена в разных странах могут быть разными, формировать уважение к чужим именам.

Социокультурный аспект: типичные немецкие имена (Lena, Anna, Peter, Max, Paul, Lukas и т.п.), привычка правильно произносить и уважать чужое имя.

Ход: учитель пишет на доске 6–8 имен: Anna, Lena, Mia, Max, Paul, Lukas, Ben, Emma и просит детей угадать: «Это русские или немецкие имена?» Каждый ребенок вытягивает карточку с именем, «становится» этим именем: – Ich bin Max. – Ich bin Lena.

Во время проведения игры участники включены в деятельность, присутствует положительный настрой, языковой материал соответствует

возрастным и индивидуальным особенностям, это способствует развитию коммуникативных навыков.

Затем проверили эффективность игр, путем проведения контрольной диагностики на основе прошлой методики, а также определить динамику уровня коммуникативных навыков.

Сравнив результаты двух диагностик, выявили, что у младших школьников после проведения игр показатели изменились.



Рис. 2. Результаты исследования динамики уровня коммуникативных навыков

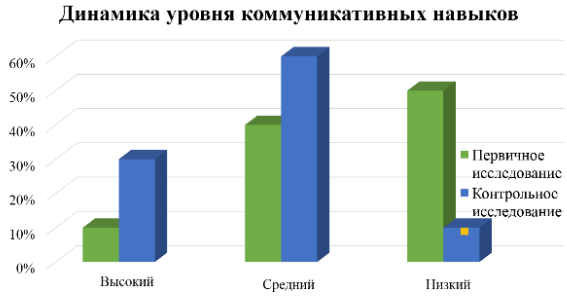


Рис. 3. Результаты исследования динамики коммуникативных навыков учащихся в классе

Также была определена динамика уровня коммуникативных навыков, после проведения игр показатели улучшились. Повысился уровень мотивации, снизился уровень тревожности, отказа от деятельности.

По наблюдениям, у рябят с низким уровнем коммуникативных навыков изменилось не только отношение к коммуникации в лучшую сторону, но и выросла успеваемость.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2024.

2. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – Москва : Высшая школа, 2024.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2011.

П.О. Свиридова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования словообразовательных навыков у учащихся основной общеобразовательной школы при обучении немецкому языку. Обосновывается значимость системной работы над словообразованием как средством развития языковой догадки и учебной самостоятельности в условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта. Анализируется потенциал учебно-методического комплекса «Horizonte» для 5 класса и представляется система упражнений, направленная на поэтапное формирование словообразовательного навыка.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательный навык, немецкий язык, языковая догадка, основная школа.

Современная система школьного образования, реализуемая в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентирована на формирование у обучающихся универсальных учебных действий и способности к самостоятельной учебной деятельности. В этой связи предмет «Иностранный язык» приобретает особое значение как средство развития познавательных, логических и регулятивных умений учащихся.

Одним из важных, но недостаточно реализованных ресурсов обучения иностранному языку является словообразование. Владение словообразовательными навыками и моделями позволяет учащимся не только расширять словарный запас, но и осознанно воспринимать структуру языка, формировать языковую догадку и эффективно работать с незнакомой лексикой. Особенно значимым это является при изучении немецкого языка, для которого характерна высокая продуктивность словосложения и аффиксации, что делает структуру многих лексических единиц прозрачной и доступной для анализа школьниками [7, с. 112].

В методическом аспекте словообразовательный навык может быть определен как автоматизированная способность учащегося анализировать структуру слова, определять значение его компонентов и использовать словообразовательные модели для понимания и образования новых лексических единиц [4, с. 97].

Анализ учебно-методического комплекса «Horizonte» для 5 класса показывает, что он содержит значительный имплицитный

словообразовательный потенциал. В учебнике широко представлены семантически прозрачные сложные слова, такие как *das Klassenzimmer, die Hausaufgabe, das Schulbuch*, которые могут служить основой для формирования навыка словообразовательного анализа [1, с. 33]. Однако при этом в УМК практически отсутствуют целенаправленные задания, направленные на осознание структуры слова и продуктивное использование словообразовательных моделей, что требует методического дополнения со стороны учителя [2, с. 60]. В этой связи была разработана система упражнений, выстроенная по принципу постепенного усложнения. При этом на начальном этапе используются рецептивные задания, направленные на узнавание и первичный анализ структуры слова, например, выделение компонентов сложных слов (*das Lehrbuch, der Lehrertisch*) и соотнесение их с изображениями с целью определения значения композитов.

Далее применяются рецептивно-продуктивные задания, предполагающие образование новых слов по образцу, в том числе по моделям суффиксации и словосложения [5, с. 78]. Следующий этап включает продуктивно-коммуникативные упражнения, направленные на осознанное использование словообразовательных моделей в устной и письменной речи учащихся, например, замену описательных конструкций одним сложным словом (*ein Gerät, das Kaffee macht – die Kaffeemaschine*). Такие задания способствуют переносу навыка в реальную коммуникативную деятельность и развитию языковой инициативы школьников [3, с. 134].

Завершающим элементом системы являются контрольно-корректирующие упражнения, ориентированные на развитие самоконтроля и рефлексии, что соответствует требованиям ФГОС к формированию регулятивных универсальных учебных действий [6, с. 72]. Данный этап включает задания на поиск и исправление ошибок в словообразовании, а также элементы самооценки усвоенных моделей.

Таким образом, системная работа над словообразованием на уроках немецкого языка в основной школе способствует не только повышению уровня лексической компетенции учащихся, но и развитию их учебной самостоятельности, аналитического мышления и способности к языковой догадке. Реализация предложенной системы упражнений позволяет актуализировать скрытый потенциал учебно-методического комплекса и повысить эффективность обучения иностранному языку в целом.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.

3. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 17.11.2025).

7. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

В.В. Семёнов,
студент института педагогики и психологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УМК «SPOTLIGHT»)

Аннотация. В статье рассматривается влияние игровых технологий на развитие навыков говорения и аудирования у обучающихся начальных классов. Автор анализирует психолингвистические особенности поколения Альфа и предлагает методические рекомендации по интеграции игровых упражнений в систему уроков английского языка на базе УМК «Spotlight».

Ключевые слова: начальное образование, английский язык, игровые технологии, устная речь, УМК «Spotlight», поколение Альфа.

Современные требования ФГОС НОО ориентируют учителя на формирование коммуникативной компетенции, где навыки устной речи (говорение и аудирование) играют ведущую роль. Однако на начальном этапе обучения педагоги часто сталкиваются с проблемой психологического барьера и низкой мотивации учащихся. В данной связи актуализируется использование игровых технологий, соответствующих возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Согласно концепции Л.С. Выготского, игра остается ведущим типом деятельности, в рамках которого формируются новообразования возраста [1, с. 112]. Для современного ученика (представителя поколения Альфа) характерна высокая потребность в визуализации и динамике. Как отмечается на актуальных методических вебинарах, современные дети обладают «клиповым мышлением», что требует от учителя быстрой смены игровых

сценариев и использования принципа «эдьютейнмента» (обучения через развлечение) [2].

При отборе игр для развития устной речи необходимо опираться на критерии, предложенные Е.Н. Солововой и Г.В. Роговой: коммуникативная направленность, учет уровня языковой подготовки и лимит времени (5-10 минут) [5, с. 140].

В рамках данного исследования был проанализирован потенциал УМК «Spotlight 2» [8].

Практика показывает, что наиболее эффективными для активизации речи являются следующие типы игр:

Фонетические и лексические игры. Например, «I Spy», развивающая фонематический слух на базе лексики модуля «My Family». Использование таких упражнений позволяет актуализировать лексические единицы в игровой форме без прямого принуждения.

Ролевые игры. Моделирование ситуации «Restaurant» (модуль «Yummy!») позволяет автоматизировать использование модальных глаголов и этикетных фраз в условиях, максимально приближенных к реальности [7, с. 112].

Авторские игровые ситуации. Игры типа «The Colourful Chameleon» и «The Naughty Wind» позволяют отработать грамматические структуры в спонтанном режиме.

Важным методическим условием является принцип «отложенной коррекции»: учитель не прерывает речь ребенка во время игры, а фиксирует ошибки для последующего разбора, что способствует снятию страха перед говорением [3, с. 39].

Игровая деятельность выступает системным инструментом реализации требований ФГОС. Интеграция игровых упражнений в структуру УМК «Spotlight» позволяет не только повысить интерес к предмету, но и обеспечить качественный рост навыков спонтанной устной речи.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.

2. Особенности обучения детей «поколения Альфа» иностранному языку : методический вебинар. – Москва, 2024. – URL: vkvideo.ru (дата обращения: 11.02.2026).

3. Петричук, И.И. Еще раз об игре / И.И. Петричук // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 37-42.

4. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1998. – 232 с.

5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва, 2021.

7. Holden, S. Games for Language Learning / S. Holden. – Cambridge : Cambridge University Press, 2021. – 184 p.

8. Spotlight 2. Teacher's Book / N. Bykova, D. Dooley, M. Pospelova, V. Evans. – Moscow : Express Publishing : Просвещение, 2023. – 128 с.

Е.Д. Смирнова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е.А. Хохлова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ, ФОРМИРУЮЩИЕСЯ ПОСРЕДСТВОМ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые коммуникативные и учебные стратегии, которые развиваются у младших школьников в процессе обучения говорению на иностранном языке. Особое внимание уделяется поэтапному формированию языковой компетенции и переходу от репродуктивной к продуктивной речевой деятельности.

Ключевые слова: стратегическое управление, обучение иностранному языку, говорение, начальная школа, коммуникативные стратегии.

В современной начальной школе одной из центральных задач обучения иностранному языку является не просто накопление лексического запаса, а развитие способности ребенка к осознанному общению. Учителя часто сталкиваются со следующей проблемой: учащиеся могут знать отдельные слова, но оказываются не в состоянии использовать их в реальной ситуации диалога. Это обусловлено тем, что традиционные методы обучения зачастую игнорируют развитие стратегического компонента речи – умения планировать высказывание и находить выход из «языковых тупиков» [1].

Сам процесс говорения связан с психическим напряжением у младших школьников. Для того чтобы уменьшить страх перед ошибкой, а еще общение более естественным, нам необходимо системно на протяжении продолжительного времени формировать у детей коммуникативные стратегии. Под «стратегией» в данном контексте мы понимаем общую систему действий и план решения конкретной речевой задачи. [4]

Процесс формирования этих стратегий в начальной школе целесообразно разделить на два ключевых этапа:

1. *Репродуктивный этап: освоение через подражание и понимание основ.*

На этом этапе, который обычно приходится на второй класс, ученики активно учатся, работая по предложенному образцу. Это означает, что они усваивают определенные структуры – будь то грамматические правила, речевые обороты или алгоритмы выполнения заданий. Главная задача здесь – развить первичную осознанность действий: ребенок начинает понимать, что он делает и почему, но пока еще опирается на готовые примеры. Например, на уроке русского языка второклассник может пересказать небольшой текст, следуя за автором, или составить предложение по предложенному шаблону, четко следуя образцу. В математике это может быть решение задачи по уже показанному на доске примеру.

2. *Репродуктивно-продуктивный этап: шаг к самостоятельности и творчеству.*

Переходя в 3-4 классы, ученики вступают в репродуктивно-продуктивный этап. Здесь происходит переход к самостоятельному поиску речевых решений. Это уже не простое копирование, а накопление опыта и умение применять известные способы в новых, зачастую проблемных ситуациях. Ребенок уже не ждет готового образца, а пытается найти свой путь к решению. Например, на уроке литературы ученик может самостоятельно составить план рассказа, опираясь на опыт анализа других произведений. В математике это может быть решение задачи, где требуется применить изученное правило в немного измененных условиях, или даже найти несколько способов решения одной и той же задачи. Этот этап характеризуется развитием гибкости мышления и способности к адаптации полученных знаний.

Особое значение на заключительном этапе обучения в начальной школе приобретает языковая рефлексия, которая в контексте системно-деятельностного подхода рассматривается как фундамент учебной автономии. Она выступает не просто как констатация успеха или неудачи, а как сложный механизм внутренней саморегуляции. Рефлексия позволяет ученику не только осознанно выбирать лексические средства, наиболее адекватные коммуникативной ситуации, но и критически оценивать собственный прогресс, выявляя индивидуальные «зоны роста» [3]. В возрасте 9-10 лет у детей начинает активно формироваться теоретическое мышление, что делает возможным переход от неосознанного подражания к аналитическому контролю над собственной речью.

Для эффективного развития этих сложных аналитических навыков методическая основа урока должна быть полностью пересмотрена и переориентирована на использование активных образовательных технологий. [5]

1. *Игровые сценарии и ролевое моделирование.* Игра в данном случае перестает быть просто развлечением и становится пространством для безопасного эксперимента со стратегиями говорения. В процессе игры

ребенок вынужден мгновенно принимать решения, выбирая между известными ему речевыми клише.

2. *Визуальные опоры и когнитивные карты.* Использование интеллект-карт, тематических схем и инфографики создает необходимый каркас для построения монологического высказывания. Такие опоры снижают когнитивную нагрузку, позволяя учащемуся сосредоточиться не на поиске отдельного слова, а на логике и стратегии ведения диалога.

3. *Проблемные задачи, имитирующие реальное общение.* Создание ситуаций «коммуникативного дефицита» (когда одному участнику неизвестна информация, которой владеет другой) стимулирует использование компенсаторных стратегий. Ученики попадают в условия, где им необходимо использовать перефразирование, уточнение или языковую догадку для достижения цели общения.

С такими технологиями учитель перестает быть "говорящей головой", которая просто выдает знания. Главным на уроке становится сам ребенок. Он больше не ждет подсказок, а привыкает общаться на иностранном языке сам, почти на автомате. Эти приемы общения превращаются в настоящую привычку, в его личный инструмент. В итоге, когда придет время переходить в пятый класс, ребенку не придется переучиваться или бояться: база для живого разговора у него уже будет "в крови", и учиться дальше станет значительно легче.

Можно смело сказать, что, когда мы целенаправленно учим детей хитростям общения, это не просто очередной школьный прием. Мы строим прочный фундамент, который пригодится ребенку на протяжении всей учебы. Сегодня это особенно важно: часто бывает так, что дети знают правила грамматики на зубок, но в реальном разговоре теряются. Наша задача заключена в том, чтобы убрать этот барьер и помочь им начать использовать знания на практике, в живом общении.

Такой подход способствует качественной трансформации учебного процесса: младшие школьники постепенно переходят от пассивного, механического повторения речевых образцов за учителем к осознанной, инициативной и автономной речевой активности. Ребенок перестает использовать готовые шаблонные фразы. Вместо этого они начинают проявлять инициативу и говорить осознанно. Ребенок больше не говорит чужие мысли, а становится настоящим собеседником. Он учится сам собирать из слов нужные предложения, чтобы выразить именно то, что он хочет сказать и что он чувствует

Более того, формирование стратегического компонента говорения закладывает прочный фундамент для развития иноязычной коммуникативной компетенции во всей полноте её составляющих. Это не только обогащает лингвистический опыт ребенка, но и развивает его когнитивные способности, гибкость мышления и социальную адаптивность. В конечном итоге, навыки, заложенные на начальном этапе, определяют успешность межкультурного взаимодействия учащегося в будущем, превращая иностранный язык из

школьного предмета в реальный инструмент познания мира и самовыражения.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1989. – 276 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика : учебник для вузов / И.П. Подласый. – М. : Юрайт, 2023. – 404 с.

М.А. Старикова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СКАЗКА КАК КОД КУЛЬТУРЫ: ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье описывается проблема формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. Сказка рассматривается в качестве эффективного средства развить у обучающихся способность учитывать национально-культурные особенности носителей языка. Раскрывается ее жанровая специфика, способность отражать национальный характер, социальные нормы, быт и ценности народа. Обосновывается дидактический потенциал сказочного материала: работа со сказкой на уроке позволяет реализовать принцип диалога культур, развивать мотивацию, эмпатию и навыки межкультурного посредничества. Сказка определяется как универсальный культурный код, обеспечивающий органичное слияние языковых и культурных аспектов обучения.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, социокультурная компетенция, сказка, диалог культур, межкультурная коммуникация.

В современной методике преподавания иностранных языков приоритет смещается к накоплению у обучающихся лексико-грамматических структур. К сожалению, формирование социокультурной компетенции происходит при

этом формально или не происходит совсем. Достижение этой цели невозможно без развития способности обучающегося выстраивать коммуникацию с учетом национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, понимать социальные нормы, ценности и поведенческие стереотипы носителей языка. Не возможно хорошо владеть языком, не зная вышеперечисленных тонкостей. Одним из наиболее эффективных, но при этом недооцененных средств формирования данной компетенции является сказка. «Сказка – один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [1]. Сказкой называют различные виды устной прозы, вследствие чего возникают различия в определении ее жанровых особенностей. От других видов художественной эпики сказка отличается тем, что сказочник подает ее, а слушатели воспринимают, прежде всего, как поэтический вымысел, игру фантазии. Это, однако, не лишает сказку связи с действительностью, определяющей идейное содержание, язык, характер сюжетов, мотивов, образов. Во многих сказках нашли отражение первобытные общественные отношения и представления, тотемизм, анимизм и другие [2]. Сказки, развивавшиеся в разные исторические периоды, отражают особенности своего времени. В прошлом, когда господствовали определенные общественные структуры, в них часто фигурировали персонажи, олицетворяющие власть и статус. С изменением экономической системы в сказках стали преобладать темы, связанные с материальными ценностями и социальным неравенством, что приводило к усилению мотивов противостояния между различными слоями общества. Очевидно, что народное творчество всегда отражает важные для общества на тот или иной период вопросы.

В наши дни сказки существуют в различных формах: одни продолжают жить в печатном виде, другие постепенно утрачивают свою популярность в повседневной жизни, становясь преимущественно детским развлечением, а третьи по-прежнему привлекают внимание взрослой аудитории.

Несмотря на разнообразие, сказки разных народов имеют много общих черт, что обусловлено схожими условиями их исторического и культурного развития. Однако каждая сказка также несет в себе уникальные национальные черты, отражая быт, труд и природное окружение конкретного народа. Индивидуальность рассказчика также играет важную роль, приводя к появлению множества вариаций одной и той же истории. Сказка представляет собой универсальный культурный код. В отличие от публицистических или бытовых текстов, сказка создает представление о народе.

Через сюжетные линии сказок можно наблюдать национальный характер: через образы героев (хитрый лис, трудолюбивый крестьянин, смелый рыцарь) обучающиеся усваивают, какие качества почитаются в данной культуре, а какие порицаются. Также сказки отражают исторически

сложившиеся социальные отношения (например, отношение к старшим, к власти, к общине), что позволяет понять структуру социума.

Зачастую в текстах сказок содержатся упоминания о национальных блюдах, жилищах, праздниках, географических особенностях, которые часто остаются «за кадром» учебников.

На уроке иностранного языка работа со сказкой позволяет реализовать принцип «диалога культур». Сравнивая, например, русскую народную сказку с немецкой или английской, ученики не просто видят различия в сюжетах, но и анализируют разницу в менталитете. Причем можно сравнивать и выявлять сходство и различия не только иноязычных сказок и сказок родного языка, но и сравнивать между собой две иноязычные сказки. Такой прием помогает расширять кругозор и знакомиться с другими культурами посредствам народного творчества.

Сказка представляет собой уникальный дидактический ресурс, обеспечивающий органичное слияние языковых и культурных аспектов. Формирование социокультурной компетенции посредством сказочного материала не только стимулирует учебную мотивацию учащихся за счет привлекательности сюжетов, но и способствует развитию толерантности, эмпатии и навыков межкультурного посредничества. Интеграция сказочного наследия в процесс преподавания иностранных языков позволяет обучающимся постичь язык как живую ткань культуры, а не просто систему знаков.

Таким образом, сказка в данном контексте выступает в роли эффективного инструмента, способствующего развитию у учащихся способности к эмпатическому восприятию мира с точки зрения носителя языка, что является необходимым условием для успешной коммуникации. Кроме того, работа со сказкой позволяет преодолеть искусственный барьер между учебной аудиторией и реальной языковой средой, делая процесс освоения социокультурных норм естественным и увлекательным. Следовательно, систематическое включение сказочного материала в учебный процесс не только обогащает лексический запас, но и закладывает фундамент для формирования вторичной языковой личности.

Литература:

1. Аникин, В.П. Русская народная сказка / В.П. Аникин. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.

2. Померанцева, Э.В. Сказка / Э.В. Померанцева. – URL: https://feb-web.ru/feb/skazki/encyclop/skl-880-.htm (дата обращения 01.04.2026).

С.-Б.В. Сайын-Маадыр,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается лингвострановедческий потенциал реалий как средства формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Анализируются основные функции реалий (когнитивная, коммуникативная, воспитательная, мотивационная) и их представленность в УМК «Английский в фокусе» для 10 класса. Описываются различные методические приемы работы с культурно-маркированной лексикой, включая контекстуальный анализ, ролевые игры и проектные задания.

Ключевые слова: реалии, социокультурная компетенция, лингвострановедение, УМК «Английский в фокусе», межкультурная коммуникация.

Данная работа представляет собой обзор лингвострановедческого потенциала реалий как средства формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Актуальность темы обусловлена возрастающей значимостью социокультурной компетенции в современном иноязычном образовании. В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов владение иностранным языком уже не сводится исключительно к грамматической и лексической правильности речи – оно предполагает глубокое понимание культурно-специфических реалий, традиций, ценностных установок носителей языка [2, с. 22].

Теоретический анализ показывает, что понятие «реалия» занимает особое место в лингвострановедческой парадигме, отражая тесную взаимосвязь языка и культуры. Термин восходит к латинскому *res* («вещь», «дело», «предмет»), что изначально задает его ориентацию на материальный мир и конкретные объекты действительности [4, с. 47]. В лингвистической науке реалия трактуется как лексическая единица, обозначающая предмет, явление или понятие, характерное для определенной этнокультурной общности и не имеющее точных соответствий в других языках [4, с. 49]. Основными дифференциальными признаками реалий выступают этнокультурная маркированность, отсутствие полных эквивалентов в иных языковых системах, а также тесная связь с материальной и духовной культурой народа. Указанные характеристики позволяют отличать реалии от общеупотребительной лексики, демонстрируя их функцию как «культурных

маркеров», фиксирующих уникальные черты мировосприятия конкретного этноса.

В лингводидактике принято выделять несколько функций реалий в учебном процессе. Когнитивная функция реалий заключается в их способности формировать у обучающихся системное представление о культурно‑специфических феноменах страны изучаемого языка. Коммуникативная функция проявляется в преодолении межкультурных барьеров: освоение реалий позволяет обучающимся распознавать культурно обусловленные смыслы в устной и письменной коммуникации, корректно использовать национально маркированную лексику в собственных высказываниях, избегать недоразумений, вызванных различиями в фоновых знаниях [2, с. 24]. Воспитательная функция связана с формированием толерантности и уважения к иной культуре, а мотивационная – с повышением познавательного интереса за счет обращения к ярким, нетривиальным элементам чужой культуры.

С учетом многообразия и важности функции реалий, они находят свое использование в различных учебно-методических изданиях. Не является исключением и, в частности, УМК «Английский в фокусе» («Spotlight») для 10 класса [1]. Анализ данного материала позволяет классифицировать реалии по тематическим группам: бытовые реалии (*High street shops* – магазины на главной торговой улице), этнографические реалии (*fish and chips* – традиционное британское блюдо), географические реалии (*Charing Cross* – железнодорожный вокзал в Лондоне), общественно-политические реалии (*The House of Lords / The House of Commons* – названия палат британского парламента), ономастические реалии (*Arthur Conan Doyle* – британский писатель, символ британской детективной литературы и образа Лондона). К реалиям также относятся идиоматические выражения и сленговые единицы, которые отражают особенности национального менталитета [2, с. 23].

Как показывает практика работы с УМК «Spotlight 10», учащиеся нередко сталкиваются с трудностями при понимании культуроведческих понятий. Например, при чтении отрывка из произведения Жюля Верна «Вокруг света за 80 дней» только 1-2 ученика из класса правильно отвечают на вопрос о том, с какого вокзала отправились в путешествие главные герои, хотя название «Charing Cross» присутствует в тексте. Это свидетельствует о том, что современные школьники не всегда могут соотнести имя собственное с соответствующей реалией без дополнительной опоры на контекст [3].

В методической литературе предлагаются различные приемы работы с реалиями [5]. Так, лексико-семантические приемы включают контекстуальный анализ (определение значения реалии по тексту), этимологический разбор, сопоставление с аналогами в родном языке. Иллюстративные методы предполагают использование фотографий, видеофрагментов, карт и артефактов для визуализации культурно маркированных единиц. Коммуникативно-деятельностные техники включают ролевые игры, проектные задания, квесты и деловые игры,

моделирующие ситуации межкультурного взаимодействия. Для самостоятельной работы могут использоваться создание личного глоссария реалий, исследовательские мини-проекты, аудио- и видео-практикумы, творческие задания (например, написание письма другу с описанием культурных впечатлений), а также интерактивные кроссворды.

Как отмечается в специальной литературе, эффективное использование реалий требует соблюдения ряда педагогических условий: систематичности включения лингвострановедческого материала, применения коммуникативно-деятельностных методов, междисциплинарной интеграции (связь с историей, географией, мировой художественной культурой), создания мотивирующей образовательной среды и учета возрастных особенностей обучающихся. В частности, для младших школьников приоритетны наглядно‑предметные реалии, тогда как на старших этапах допустимы абстрактные и концептообразующие единицы. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку предполагает, что язык воспринимается и как средство общения, и как носитель культуры, а лексические единицы рассматриваются в качестве носителей сведений об особенностях носителей изучаемого иностранного языка [2, с. 27].

Таким образом, реалии, будучи культурно-маркированными лексическими единицами, не имеющими полных эквивалентов в других языках, обладают высоким лингвострановедческим потенциалом и выступают действенным средством формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка. Выполняя когнитивную, коммуникативную, воспитательную и мотивационную функции, они позволяют обучающимся расширить знания о стране изучаемого языка и преодолевать межкультурные барьеры. Анализ УМК «Spotlight 10» подтверждает наличие в учебнике различных тематических групп реалий (бытовых, этнографических, географических, общественно-политических, ономастических, а также идиоматических единиц). Практика работы с учебником выявляет трудности учащихся при распознавании культурно-маркированной лексики без опоры на контекст. Применение лексико-семантических, иллюстративных и коммуникативно-деятельностных приемов в сочетании с систематичностью и учетом возрастных особенностей обеспечивает эффективное освоение реалий. Целенаправленное включение культурно-маркированной лексики в процесс обучения формирует у школьников не только языковые навыки, но и готовность к межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Афанасьева, О.В. Английский язык. 10 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева [и др.]. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 248 с.

2. Емельянова, Т.А. Упражнения, направленные на формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка, на примере УМК «Spotlight 10» / Т.А. Емельянова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2022. – URL: https://nsportal.ru/ (дата обращения: 15.04.2026).

3. Козлова, И.В. О важности культуроведческого компонента в изучении иностранного языка / И.В. Козлова // Современный урок. – 2018. – № 5. – С. 45-48.

4. Маслова, В.А. Лингвокультурология. Введение: учебник для вузов / В.А. Маслова. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 208 с.

5. Лингвострановедческий глоссарий к учебнику «Spotlight» для учащихся 10 класса // Инфоурок. – 2018. – URL: https://infourok.ru/ (дата обращения: 15.04.2026).

М.С. Суворова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования иноязычных диалогических умений у младших школьников в процессе игровой деятельности. Рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения диалогической речи на начальном этапе, и обосновывается эффективность игровых технологий как средства развития коммуникативной компетенции. Показано, что включение ролевых, подвижных и лексико-грамматических игр способствует снижению речевого барьера, повышению мотивации и активизации речевого взаимодействия учащихся. Сделан вывод о целесообразности систематического использования игровых методов при обучении иностранному языку в начальной школе.

Ключевые слова: диалогическая речь; игровая деятельность; младшие школьники; коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку.

В современной системе начального образования обучение иностранному языку рассматривается как средство развития коммуникативной компетенции учащихся. Ведущим направлением становится формирование способности к речевому взаимодействию, поскольку владение языком предполагает умение участвовать в общении, а не только знание лексико-грамматических единиц. Наиболее естественной формой коммуникации выступает диалогическая речь, так как она лежит в основе повседневного общения.

Диалогическая речь представляет собой форму речевого взаимодействия, основанную на обмене репликами, тесно связанными между собой смысловым единством. Каждая реплика зависит от предыдущей и предполагает реакцию собеседника [3, с. 58]. Для младшего школьника овладение такой формой общения затруднено, поскольку требует не только языковых знаний, но и социальных навыков, умения слушать партнера, прогнозировать ответ и выбирать адекватные языковые средства.

Игровая деятельность обладает значительным дидактическим потенциалом. В игре «снимается психологическое напряжение, создаются условия для естественной речевой реакции, а общение приобретает личностный смысл» [2, с. 22]. В исследовании подчеркивается, что именно в игре ученик действует не ради выполнения задания, а ради достижения игровой цели, что приводит к непроизвольному использованию языковых средств. Тем самым формируется подлинная коммуникативная мотивация – важнейшее условие развития речи.

Психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста определяют специфику обучения диалогу. В этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление, высокая эмоциональность и игровая мотивация. Речевая деятельность еще недостаточно произвольна, а страх ошибки снижает активность учащихся. Как отмечал Л.С. Выготский, развитие речи происходит в деятельности, имеющей личностный смысл для ребенка [1, с. 115]. Следовательно, обучение диалогической речи должно осуществляться в условиях, приближенных к естественному общению.

Наиболее адекватной формой организации обучения выступает игровая деятельность. Игра является ведущим видом активности ребенка и создает условия для непроизвольного усвоения языкового материала. В ходе игры ученик действует не ради выполнения учебного задания, а ради достижения игровой цели, что формирует внутреннюю мотивацию к высказыванию. Благодаря этому речь становится средством действия, а не объектом запоминания.

Игровая деятельность выполняет несколько педагогических функций. Во-первых, она снижает психологический барьер и страх ошибки. Во-вторых, обеспечивает многократное повторение языковых структур в естественной форме. В-третьих, формирует коммуникативную инициативу. Исследования показывают, что в игровой ситуации учащиеся чаще используют реплики-стимулы, а не только ответы, что является показателем сформированности диалогических умений.

Формирование диалогической речи у младших школьников происходит поэтапно. На начальном этапе используются образцы диалогов и имитационные упражнения. Учащиеся воспроизводят готовые реплики, усваивая интонацию и речевые клише. Далее применяются условно-коммуникативные упражнения: дополнение реплик, перестановка фраз, выбор ответа. На завершающем этапе вводятся свободные игровые ситуации, требующие самостоятельного построения высказывания. Такой подход

соответствует коммуникативной методике обучения иностранному языку [4, с. 81].

Особое значение имеют ролевые игры, моделирующие реальные ситуации общения: знакомство, просьба, выражение благодарности, обсуждение предпочтений. В подобных условиях учащиеся используют речевые формулы вежливости и осваивают нормы общения. Например, диалог типа «Do you like…? – Yes, I do» формирует умение задавать вопросы и реагировать на них, а использование клише «Thank you», «You're welcome» закрепляет социокультурные нормы общения. Регулярное включение подобных ситуаций способствует автоматизации речевых моделей.

Подвижные и лексико-грамматические игры также играют значительную роль. Они позволяют сочетать двигательную активность и речевое взаимодействие, что соответствует возрастным особенностям учащихся. В процессе игры дети быстрее запоминают лексику, поскольку она связана с действием и эмоцией. По мнению методистов, эмоциональное подкрепление является важным фактором долговременного запоминания [2, с. 44].

Игровая форма организации урока обеспечивает переход от учебной речи к подлинному общению. Учащиеся начинают задавать встречные вопросы, поддерживать разговор и проявлять инициативу. Количество пауз уменьшается, а реплики становятся более развернутыми. Это свидетельствует о формировании речевого умения, а не только языкового навыка.

Кроме того, игра способствует развитию социокультурной компетенции. В диалогах учащиеся осваивают нормы вежливости, правила общения и модели поведения. Таким образом, происходит интеграция когнитивного, коммуникативного и личностного развития.

Практика показывает, что систематическое использование игровых технологий повышает мотивацию к изучению языка и формирует устойчивую готовность к общению. Учащиеся начинают воспринимать иностранный язык как средство взаимодействия, а не как учебный предмет. Это соответствует современной образовательной парадигме, ориентированной на формирование коммуникативной личности.

Формирование иноязычных диалогических умений у младших школьников наиболее успешно осуществляется при соблюдении следующих условий: коммуникативная направленность обучения, поэтапность формирования навыков, опора на речевые образцы, использование ролевых ситуаций и создание эмоционально благоприятной атмосферы. Игровая деятельность обеспечивает выполнение всех указанных условий, поэтому может рассматриваться как оптимальное средство обучения диалогу.

Таким образом, формирование иноязычных диалогических умений у младших школьников наиболее эффективно осуществляется в игровой деятельности. Игра создает естественную коммуникативную ситуацию, учитывает возрастные особенности учащихся и обеспечивает поэтапное

развитие речи. Ее использование позволяет преодолеть психологический барьер, повысить мотивацию и сформировать способность к реальному общению на иностранном языке.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2019. – 352 с.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2017. – 222 с.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2017. – 223 с.

4. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2016. – 360 с.

О.В. Тарасова,
студентка института гуманитарного образования,
учитель английского языка МОУ «Егорьевская СОШ»;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ АСПЕКТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Статья раскрывает методическую значимость четырех ключевых дидактических принципов – аутентичности, контекстуальности, коммуникативной направленности и диалога культур для интеграции культурных и языковых аспектов при обучении иностранному языку. Анализ данных принципов подкрепляется ссылками на работы Н.И. Толстого, А.А. Вербицкого и К.С. Кричевской, а их практическая реализация демонстрируется на примере серии упражнений, разработанных на основе УМК «Spotlight 11». Автор, основываясь на действующих стандартах ФГОС, доказывает, что соблюдение этих принципов является условием формирования не только коммуникативной, но и лингвострановедческой компетенции, обеспечивая переход от формального знания языка к способности его эффективного использования в условиях межкультурного диалога.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, лингвострановедческая компетенция, принцип аутентичности, принцип контекстуальности, принцип коммуникативной направленности, диалог культур, интеграция языка и культуры, УМК «Spotlight 11».

Согласно действующим ФГОС, основная цель учебных занятий по английскому языку – «формирование коммуникативной компетентности, то есть способности осуществлять межличностное и межкультурное общение» [5]. Лингвострановедческая компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности, обеспечивая взаимопонимание на уровне культурных понятий, ассоциаций и образов. Обучая иностранному языку, современный педагог ставит двойную задачу: сформировать у учащихся навыки общения и способность действовать в межкультурном пространстве. Изучение языка в отрыве от культуры лишает учащихся ключевого умения – понимать менталитет и ценности носителей. Интеграция культуры в процесс обучения базируется на четырех фундаментальных принципах: коммуникативной направленности, диалога культур, контекстуальности и аутентичности.

Принцип коммуникативной направленности. Это основной принцип, при котором речевые умения формируются в контексте решения реальных или смоделированных коммуникативных задач. Язык рассматривается как социальное явление, инструмент для общения. Цель изучения – научиться осуществлять коммуникацию с помощью звукового и графического кода. Таким образом, фокус смещается с грамматической правильности на достижение взаимопонимания.

Принцип диалога культур. Изучение культуры стран изучаемого языка должно осуществляться не изолированно, а в постоянном сопоставлении с культурой родной страны. Это позволяет проводить аналогии, выявлять общее и особенное, формируя более глубокое понимание обеих культур. Н.И. Толстой в своей книге: «Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике» подчеркивал сложную связь языка и культуры: «Отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и его части… Однако язык в то же время и автономен по отношению к культуре в целом» [4, с. 247]. Этот принцип реализуется в УМК «Spotlight 11» через сравнение праздников, традиций, образа жизни, что способствует развитию межкультурной чувствительности.

Принцип контекстуальности. Лексика и грамматические структуры должны вводиться и отрабатываться не изолированно, а в конкретном культурном и ситуативном контексте (например, в рамках темы «Праздники»). Это способствует лучшему запоминанию и аутентичному использованию языка. Как отмечал А.А. Вербицкий, автор теории контекстного обучения, «знания должны стать не предметом усвоения, а средством решения проблемной ситуации» [2, с. 147]. Реализация принципа контекстуальности в рамках УМК «Spotlight, 11» возможна через ролевые игры на уроках, выполнение проектов и моделирование реальных сценариев.

Принцип аутентичности. Термин «аутентичные материалы» принадлежит К.С. Кричевской, и встречается в статье «Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей

страны изучаемого языка». Под аутентичными материалами К.С. Кричевская подразумевает «материалы, созданные носителями языка для носителей языка для неучебных целей» [3, с. 14]. Принцип аутентичности при изучении иностранного языка заключается в использовании материалов, взятых из оригинальных источников, которые не предназначены специально для учебных целей. Такие материалы отражают реальность использования языковых конструкций и употребления лексики в разнообразных речевых ситуациях.

Соблюдение этих четырех принципов является основополагающим условием для разработки эффективных упражнений, ведущих к реальному владению языком.

В УМК «Spotlight 11» («Английский в фокусе») реализация основных принципов интеграции языковых и культурных аспектов представлена через сочетание языкового и социокультурного компонентов. Учебно-методический комплекс «Spotlight 11» интегрирует языковое обучение и культурное образование, реализуя коммуникативно-когнитивный, социокультурный и личностно-ориентированный подходы через свою структуру, содержание и практические задания. В связи с этим именно данный УМК был выбран в качестве основы для разработки серии упражнений, направленных на продолжение формирования навыков лингвострановедческой компетенции у учащихся 11 классов. Приведем примеры некоторых из них.

Упражнение 1: «Cultural Symbols – Understanding «Lady Liberty»».

Формат: Сопоставление элементов Статуи Свободы с их символическим значением.

Реализация принципов.

Аутентичность: работа с реальным культурным артефактом.

Контекстуальность: элементы статуи рассматриваются в культурно-историческом контексте американской идеологии.

Диалог культур: упражнение создаёт базу для сравнения с символами родной культуры, что должно быть актуализировано в последующей дискуссии.

Упражнение 2: «Multicultural Britain (Vocabulary in Context)».

Формат: сопоставление социолингвистических терминов с определениями.

Реализация принципов:

Аутентичность: использование актуальной для британского контекста лексики (integrated, third-generation migrant).

Контекстуальность и коммуникативная направленность: Основные положения принципов контекстуальности и коммуникативной направленности в упражнении заложены методически. Контекстуальность подразумевается на уровне урока, в ходе которого упражнение является «связующим звеном» между аутентичным текстом (контекст-источник) и последующей коммуникативной деятельностью (контекст-применение). Его

задача – вычленить и закрепить единицы, чтобы вернуть их в новый, более сложный контекст обсуждения.

Диалог культур: упражнение дает глубокий и аутентичный взгляд на британские социокультурные реалии и формирует точный понятийный аппарат посредством введения в лексический запас учащихся таких словосочетаний как «third generation migrant», «migrant», «integrated».

Упражнение 3: «Town Hall Meeting: Saving Our River».

Формат: ролевая игра в формате публичных слушаний по экологической проблеме.

Реализация принципов (комплексная):

Аутентичность: реальная экологическая проблема; аутентичный формат публичных слушаний.

Контекстуальность: язык используется для достижения конкретных целей в смоделированной социальной ситуации, речь обусловлена ролью.

Коммуникативная направленность: Наличие реальной задачи – выработать план действий, что требует аргументации, убеждения, поиска компромисса.

Диалог культур: ученики погружаются в диалог социальных позиций (наука, бизнес, общество), учатся видеть проблему с разных точек зрения, что является сутью межкультурной компетенции.

Разработанная на основе УМК «Spotlight 11» серия упражнений наглядно демонстрирует, что переход от «формального» знания принципов интеграции культурных и языковых аспектов в учебной деятельности к их системному воплощению и использованию в преподавательской деятельности является ключом к формированию подлинной межкультурной коммуникативной компетенции. Соблюдение принципов аутентичности, контекстуальности, коммуникативной направленности и диалога культур является не дополнительным «украшением» урока, а его фундаментальным условием. Именно этот комплексный подход позволяет преодолеть разрыв между формальным знанием языка и способностью к эффективному межличностному и межкультурному общению, готовя учащихся не к сдаче экзамена, а к полноценной жизни и диалогу в поликультурном мире.

Литература:

1. Афанасьева, О.В. Английский язык. 11 класс (Spolight, 11): учебное пособие для образовательных учреждений / О.В. Афанасьева, Дж. Джули, И.В. Михеева, О. Боб, В. Эванс. – Москва: Просвещение, 2009. – 244 с.

2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение: теория и технологии / А.А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. – 1994. – № 2 (16). – С. 3-57.

3. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13-17.

4. Толстой, Н.И. Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой. – Москва: Издательство «Индрик», 1995. – 512 с.

5. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) в действующей редакции. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeec182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения 10.01.2026).

А.М. Трышпакова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М.Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается интеграция музыкальной культуры в процесс обучения английскому языку младших школьников. Анализируются психофизиологические механизмы влияния музыки на усвоение языка, описываются методические приёмы (песни, чанты, ритмические игры). Приводятся результаты педагогического наблюдения, подтверждающие повышение мотивации и улучшение фонетических и лексических навыков у учащихся 1-4 классов.

Ключевые слова: музыкальная культура, обучение английскому языку, младшая школа, песенный материал, фонетические навыки, мотивация.

Современная методика преподавания иностранных языков в начальной школе требует учёта возрастных особенностей детей 7-10 лет: преобладания образного мышления, высокой двигательной активности, эмоциональной восприимчивости [1]. Музыкальная культура – песни, ритмические декламации, музыкальные игры – позволяет естественно сочетать эмоциональное и рациональное в обучении [2].

Актуальность обусловлена необходимостью преодоления вербально-логического подхода, который часто не соответствует природе младшего школьника. Музыка создаёт благоприятный психологический климат, снижает тревожность и усиливает запоминание материала [3].

Цель – обосновать и проиллюстрировать возможности использования музыкальных средств при обучении английскому языку в младшей школе.

Нейрофизиологические исследования подтверждают связь между музыкальным восприятием и речевой деятельностью. Согласно теории множественного интеллекта М. Гарднера, музыкальный и лингвистический интеллекты развиваются параллельно, и их интеграция усиливает когнитивные процессы [4]. Ритм и мелодия активируют правое полушарие,

отвечающее за образную память, тогда как вербальная информация преимущественно обрабатывается левым полушарием [2].

В отечественной методике подчёркивается, что в младшем школьном возрасте ведущей является игровая деятельность, а музыкально-ритмическая активность органично в неё вписывается [1]. Песня благодаря повторам, ритму и рифме обеспечивает непроизвольное запоминание и автоматизацию речевых навыков [2]. Аутентичные детские песни знакомят с интонационными и культурными особенностями англоязычных стран [5].

Дидактические функции музыкальных средств [1; 3]:

- фонетическая – отработка произношения и интонации;
- лексическая – введение и активизация слов в контексте мелодии;
- мотивационная – повышение интереса, снижение тревожности;
- релаксационная – снятие напряжения.

Методические подходы и виды музыкальных средств:

1. Песни (аутентичные и адаптированные). Для младших школьников подходят короткие песни с простой мелодией и повторами: *«Hello Song», «Head, Shoulders, Knees and Toes», «If You're Happy», «The Wheels on the Bus»*. Методика работы: предпрослушивание → визуальная опора → фонетическая отработка → хоровое пропевание → исполнение с движениями [1; 5].

2. Ритмические декламации и чанты. Полу-певческое проговаривание под хлопки и топанье эффективно для отработки ритма английского языка [5]. Пример: *«Where is my cat? / In the hat! / Where is my book? / On the hook!»*.

3. Музыкальные физминутки. Сочетание песни с командами действий (*«Stand up, clap your hands»*) решает задачи снятия статического напряжения и запоминания глаголов [2].

4. Фоновое музыкальное сопровождение. Непродолжительное включение классической музыки во время письменных заданий создаёт спокойную рабочую атмосферу [3].

5. Проектная деятельность. Создание своих «песен-вставок» на знакомый мотив, инсценировка музыкальных сказок [1].

Исследование проводилось в 3-4 классах (48 детей, 9-10 лет) в течение первой четверти. Экспериментальная группа (ЭГ, 24 человека) регулярно использовала музыкальные средства (приветственная песня, чанты, физминутки, песня-прощание). Контрольная группа (КГ, 24 человека) обучалась без системной музыки.

Диагностика включала проверку фонетических навыков (произношение, интонация, ритм); лексический тест (30 слов); анкетирование уровня мотивации. Результаты выражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатель	**ЭГ**	**КГ**
Фонетика (max 10)	8,7	6,9
Лексика (max 30)	27,4	23,1
Высокая мотивация (%)	79%	54%

В ЭГ наблюдалось более естественное интонационное оформление речи, быстрое запоминание лексики. Дети с низкой успеваемостью показали улучшение вовлечённости. Однако более 4 песен за урок приводило к перевозбуждению – оптимальная длительность музыкального фрагмента 1–2 минуты. Качественный анализ показал, что учащиеся ЭГ чаще использовали песенные фразы в спонтанной речи (например, при счёте напевали *«One, two, three, four, five…»*).

Полученные данные согласуются с исследованиями о ситуативной организации обучения, где музыкальная ситуация выступает естественным контекстом для речевой практики [3]. Эффективность зависит не просто от включения песен, а от методически грамотной интеграции: предварительная семантизация, визуализация, движения [1; 5].

Выводы. Средства музыкальной культуры в обучении английскому языку младших школьников способствуют:

- развитию фонематического и ритмического слуха [2];
- непроизвольному усвоению лексики и грамматики [4];
- созданию эмоционально комфортной среды, повышению мотивации [3];
- интеграции с другими образовательными областями [1].

Рекомендуется системное, дозированное включение песен, чантов и музыкальных физминуток в каждый урок, начиная с первого года обучения. Учителю следует учитывать возрастные интересы, лингвистическую доступность и культурную ценность материала [5].

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2018.
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2020.
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2019.
4. Gardner, H. Frames of Mind / H. Gardner. – New York: Basic Books, 2011.
5. Lake, R. Enhancing Foreign Language Learning Through Music and Rhyme / R. Lake // English Teaching Forum. – 2018. – Vol. 56, No. 2.

А.А. Тымыева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию использования театральных технологий в процессе обучения иностранному языку младших школьников.

Ключевые слова: театральные технологии, иностранный язык.

Как отмечал Л.С. Выготский, игра – ведущая деятельность в младшем школьном возрасте, оказывающая влияние на интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие ребёнка. Театрализация позволяет создать естественную среду для практического применения языковых знаний, преодолевая психологический барьер в общении на иностранном языке [2].

Театральные технологии – это педагогические приёмы, включающие элементы театрального искусства в образовательный процесс. В контексте обучения иностранному языку они представлены драматизацией, ролевыми играми, инсценировками, театрализованными упражнениями.

Научно‑педагогическое обоснование: теория деятельности А.Н. Леонтьева (обучение через действие), концепция развивающего обучения Л.С. Выготского (зона ближайшего развития), исследования Д.Б. Эльконина о роли игры в развитии ребёнка, работы Л.В. Артемовой о театрализованных играх в дошкольном и младшем школьном возрасте [3].

Цели и задачи использования театральных технологий: формирование коммуникативных навыков на иностранном языке, развитие языковой догадки и ассоциативного мышления, повышение мотивации к изучению языка, преодоление языкового барьера знакомство с культурой стран изучаемого языка.

Задачи:

1. расширение активного и пассивного словарного запаса;
2. отработка произношения и интонации;
3. закрепление грамматических конструкций в речи;
4. развитие навыков диалогической и монологической речи;

Согласно классификации Л.В. Артемовой, выделяют следующие виды театральных технологий: игры‑имитации – подражание действиям, звукам, образам (например, имитация звуков животных с проговариванием их названий на иностранном языке) [1].

Ролевые игры – разыгрывание коротких диалогов по образцу (“In the shop”, “At the doctor”).

Инсценировки малых форм – постановка коротких сказок, стихотворений, рифмовок [4].

Постановки спектаклей – более сложные театральные представления по литературным произведениям. Игры‑импровизации – спонтанное разыгрывание ситуаций без предварительной подготовки.

Для начальной школы наиболее эффективны инсценировки и ролевые игры, так как они соответствуют возрастным особенностям детей, не требуют длительной подготовки, позволяют задействовать всех учеников класса, обеспечивают многократное повторение языкового материала в разных контекстах.

При использовании театральных технологий необходимо соблюдать следующие принципы: доступности материал должен соответствовать уровню владения языком, наглядности использование декораций, костюмов, картинок, игрушек, активности вовлечение всех учащихся в процесс, коллективного взаимодействия развитие навыков сотрудничества, прочности усвоения – повторение и закрепление лексики через игру [6].

Практическая реализация этапов работы и примеры заданий представлены ниже:

1. Выбор материала – педагог подбирает текст с учётом возраста и уровня владения языком (короткие сказки, стихи, диалоги).
2. Знакомство с текстом – чтение, перевод, разбор новых слов и выражений.
3. Распределение ролей – с учётом индивидуальных особенностей детей (стеснительным ученикам дают небольшие роли, активным – главные).
4. Репетиции – отработка произношения, интонации, жестов, мимики.
5. Создание декораций и костюмов закрепление лексики через практическую деятельность.
6. Выступление – демонстрация мини‑спектакля перед классом или родителями.

Представляем практические примеры заданий:

«Magic mirror». В классе устанавливается «волшебное зеркало», перед которым дети по очереди произносят фразы на иностранном языке, глядя на своё отражение. Это помогает преодолеть стеснение и развить навыки самопрезентации [6] .

Инсценировка сказки «The Three Little Pigs». Ученики распределяют роли, адаптируют текст, создают декорации из подручных материалов. В процессе работы закрепляются лексика по темам «животные», «строительство», «действия», а также отрабатывается структура Present Simple Использование театральных технологий даёт следующие результаты: развитие речи, тренировка произношения, интонации, темпа речи, расширение словарного запаса. Лексика усваивается в контексте, а не механически.

Преодолевается страх ошибок: в роли персонажа ребёнок чувствует себя свободнее, командная работа, эмоциональная вовлечённость, развиваются коммуникативные, регулятивные и познавательные навыки. Таким образом, театральные технологии превращают изучение иностранного языка в увлекательный процесс, где дети не просто учат слова, а используют их в действии. Этот метод соответствует возрастным особенностям младших школьников, развивает их творческие и коммуникативные способности, а также создаёт прочную основу для дальнейшего языкового образования.

Регулярное применение театрализации на уроках и во внеурочной деятельности помогает сделать обучение более эффективным и личностно ориентированным, что полностью отвечает требованиям современного образования.

Литература:

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

3. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. – М., 1983. – 391 с.

4. Безгина, Е.Н. Театральная деятельность дошкольников на английском языке: методическое пособие / Е.Н. Безгина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.

5. Дзюина, Е.В. Театрализованные уроки и внеклассные мероприятия на английском языке: 1–4 классы / Е.В. Дзюина. – М. : ВАКО, 2006. – 176 с.

6. Кашина, Е.Г. Коммуникативный-театральный метод обучения иностранному языку: развитие множественных типов интеллекта у студентов: монография / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. – 144 с.

Д.А. Фокина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется роль компенсаторных умений как необходимого инструмента преодоления языковых трудностей в процессе обучения иностранному языку. Автор рассматривает причины, по которым традиционные методы обучения часто не готовят школьников к реальной

коммуникации, и предлагает практические подходы к формированию у учащихся стратегий перефраза, языковой догадки и взаимодействия с собеседником.

Ключевые слова: компенсаторные умения, компенсаторная компетенция, коммуникативные стратегии, языковой барьер, перефраз.

В современной школе качество владения иностранным языком определяется не столько объемом выученной лексики, сколько способностью ученика успешно решать коммуникативные задачи в условиях дефицита языковых средств. Однако на практике мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда учащийся формально знает слова, но в реальном разговоре теряется и не может выразить мысль. Это не просто стеснительность, а следствие отсутствия сформированных компенсаторных умений – конкретных действий, позволяющих выйти из положения при нехватке языковых ресурсов [5]. Традиционные методы обучения, ориентированные на заучивание готовых фраз, без развития этих умений оказываются недостаточно эффективными для подготовки к живому иноязычному общению.

Одна из главных трудностей в современной образовательной практике заключается в том, что учителя часто воспринимают незнание слова как непреодолимое препятствие. В итоге учащиеся либо замолкают, либо переходят на родной язык, что прерывает коммуникацию. Как отмечает И.Л. Бим, именно компенсаторная компетенция и лежащие в ее основе умения «позволяют учащемуся выходить из положения в условиях дефицита языковых средств» [1]. Без целенаправленного формирования этих умений даже при хорошем словарном запасе ученик может оказаться неспособным к спонтанному общению.

Здесь ключевым понятием выступают компенсаторные стратегии. Под ними понимаются интеллектуальные усилия, направленные на активизацию мыслительных процессов, чтобы вспомнить или найти новый способ достижения цели при коммуникации в условиях дефицита языковых ресурсов [2]. Анализ современных подходов показывает, что стратегии делятся на несколько групп, каждая из которых решает свою задачу. Особое значение формирование компенсаторной компетенции приобретает в свете положений международного стандарта CEFR, который закрепляет владение компенсаторными стратегиями как неотъемлемую часть коммуникативной компетенции на всех уровнях владения языком [4].

Для более детального понимания механизмов внедрения различных компенсаторных стратегий в образовательную среду нами была разработана классификация основных групп компенсаторных умений, которые оптимально формировать на разных этапах работы (см. табл. 1).

Таблица 1

Классификация компенсаторных умений и соответствующих стратегий

Группа компенсаторных умений	**Примеры стратегий**	**Методическая задача**
Умения перефразирования и замены	Перефраз, аппроксимация, использование слов общего характера (thing, stuff)	Передать смысл забытого слова другими средствами
Умения реструктурирования высказывания	Переструктурирование фразы, словотворчество, калькирование	Изменить начатую неудачную конструкцию
Умения выигрыша времени	Слова-заполнители пауз (well, let me see), повторы, вводные фразы	Получить дополнительное время на обдумывание
Умения самоконтроля	Самокоррекция, уточнение, метакомментарии (I mean, or rather)	Отслеживать и исправлять собственную речь
Умения взаимодействия с собеседником	Запрос помощи, запрос разъяснения, переспрос, проверка понимания	Привлечь партнера для преодоления трудностей
Невербальные умения	Жесты, мимика, звукоподражание, интонация	Передать или уточнить смысл без слов

Данные таблицы демонстрируют, что выбор конкретной группы умений зависит от этапа работы над коммуникацией – от первичного снятия страха ошибки до развития беглости речи. Как показывает анализ современной педагогической практики, формирование компенсаторных умений меняет и саму роль ученика: он перестает быть пассивным заучивателем и становится активным участником общения, способным самостоятельно решать коммуникативные проблемы. В соответствии с дескрипторами CEFR, уже на уровне A1 обучающийся способен поддерживать общение, полагаясь на повторения и перефразирование со стороны собеседника, а на уровнях B2-C1 – легко заполнять пробелы в речи и точно передавать оттенки смысла [4].

Как отмечается в методической литературе, уровень развития компенсаторных умений считается качественным показателем иноязычной коммуникативной компетенции [3]. Развитая компенсаторная компетенция помогает учащимся приобрести уверенность в общении (знание того, что даже при незнании слова можно выразить мысль иными средствами, снижает языковой барьер), автономию (способность решать коммуникативные проблемы без постоянной опоры на учителя или словарь), гибкость (умение перестраивать высказывание в зависимости от ситуации) и коммуникативную настойчивость – стремление добиться понимания, не прерывая общение [2].

Подводя итог, стоит признать: развитие компенсаторных умений – это не дополнительная опция, а необходимый компонент формирования

коммуникативной компетенции в соответствии с требованиями ФГОС. Ситуация «вроде всё учил, но сказать не может» постепенно уходит в прошлое, когда на смену механическому воспроизведению заученных фраз приходит владение набором конкретных стратегий – от перефраза и аппроксимации до обращения за помощью и использования жестов. Как справедливо отмечает Л. Яковлева, успешное использование компенсаторных стратегий для достижения коммуникативной цели является «высшим уровнем» формирования компенсаторной компетенции [3]. В конечном итоге, сформированность таких умений может рассматриваться как показатель функциональной грамотности в сфере изучения иностранного языка, возвращающей ученику уверенность в живом общении.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Давыденко, В.В. Компенсаторная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции / В.В. Давыденко // Вопросы методики преподавания. – 2019. – № 2. – С. 40-45.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1989. – 276 с.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
5. Яковлева, Л. Компенсаторные стратегии в обучении иностранному языку / Л. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 5. – С. 28-33.

В.С. Хаустов,
студент института педагогики и психологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения лексике на основе УМК «Spotlight 8». Приведены примеры из авторской серии упражнений для овладения лексическими навыками в 8 классе на уроках английского языка.

Ключевые слова: английский язык, лексика, упражнения, обучение лексике.

Обучение иностранному языку связывается, в первую очередь, с обучением правильному пониманию и употреблению целых классов слов, то есть лексике.

Лексика (словарный запас) в английском языке – это совокупность слов, устоявшихся идиоматических выражений и словосочетаний данного языка. Цель обучения лексике заключается в формировании лексического навыка – способности вызывать из памяти лексическую единицу и воспроизводить её в нужной ситуации [4] – и использовании его в активном режиме.

Активный лексический минимум представляет собой основной запас лексики, который должен обеспечить учащимся возможность выражать свои мысли и понимать мысли других в устной и письменной речи.

В соответствии с современным коммуникативным методом обучения иностранному языку новые лексические единицы должны вводиться, где это только возможно, в контекстах, приближенных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся [2].

Обучение лексической стороне иноязычной речи в школе представляет определенные трудности как для учащихся, так и для тех, кто организует их обучение. Вся работа над иноязычным словом должна обеспечить: создание мобильного словарного запаса; предотвращение его забывания; адекватное целям общения его использование в устной речи. Не может быть полноценного общения на иностранном языке, если учащиеся не владеют лексическим материалом. Отметим, что среди предметных результатов освоения образовательной программы в разделе «Языковые навыки» особо выделяются навыки распознавания и употребления в речи лексических единиц, обслуживающих ситуации в рамках тематики основной школы, наиболее распространенных устойчивых словосочетаний, оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, характерных для культуры стран изучаемого языка [3].

Проведенный анализ УМК «Spotlight 8» авторов Ю.Е. Ваулиной, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс [1], позволяет отметить, что каждый модуль учебника рассчитан на формирование и совершенствование лексических навыков. При этом новые лексемы даются в определённом контексте, который помогает ученику составить представление о том, как и где может быть использовано данное слово, в каких словосочетаниях и для решения каких коммуникативных задач. Упражнения классифицируются по принципу «от простого к сложному»: от уровня слова, словосочетания до предложения и сверхфразового единства.

Обзор УМК «Spotlight 8» позволил разработать серию упражнений по обучению лексике в 8 классе в качестве дополнительных к имеющимся в учебнике и могущим найти применение на резервных уроках или для выполнения дома с целью повышения уровня автоматизации владения лексическими единицами. Представим некоторые из них:

1. *Упражнения на орфографию слов.* В рамках обучения лексике на уроках английского языка в 8 классе они могут использоваться на этапе тренировки, когда происходит автоматизация лексических навыков, овладение формой, значением и назначением слова путем многократного выполнения языковых и речевых действий. Одно из заданий – словарная работа. В ней нужно сопоставить две части слов, например: *flea – school, junk – potatoes, pickled – store.* Также применяются задания со следующим содержанием: *Complete the sentences with the words:* butcher's, chemist's, lose, liking, sour, raw, nourishing, bargain.

You should do exercises to … some weight.
I paid only 5 $ for the T-shirt – that was a ….
I have to go to the … to buy some meat for dinner.
We prefer … vegetables, they are good for health.
Where's the … around here? I need a packet of aspirin.
Helen doesn't eat chocolate – it's too sweet for her ….
Children should drink more milk – it's … and healthy.
Lemons are … for me. – I don't eat.

2. *Упражнения на слова-антонимы.* Применяются на этапе тренировки лексики, когда закрепляются уже установленные связи новых лексических единиц и их расширение. Изучение антонимов помогает обогатить речь, углубить понимание концепций и идей. С помощью составления антонимических пар можно запомнить больше лексических единиц, чем при простом их заучивании. Например, в Модуле 4 «Be yourself!» можно использовать следующее упражнение: *Find antonyms for the given words, and then write a poem similar to the poem «The Argument»:*

bad (плохой) – *good* (хороший);
sad (печальный) – *happy* (счастливый);
cold (холодный) – *hot* (горячий);
old (старый) – *young* (молодой) или *new* (новый);
go (идти или уходить) – *stay* (оставаться) или *come* (приходить);
slow (медленный) – *fast* (быстрый);
night (ночь) – *day* (день);
light (свет, светлый или лёгкий) – *darkness* (темнота), *dark* (тёмный) или *heavy* (тяжёлый);
don't (не делай) – *do* (делай);
won't (не буду) – *will* (буду).

Возможный вариант стихотворения: *«Happy. – Sad. Good. – Bad. Hot. – Cold. New. – Old. Stay. – Go. Fast. – Slow. Day. – Night. Darkness. – Light. Do! – Don't! Will! – Won't!».*

Таким образом, новые лексические единицы вводятся разными способами: при помощи синонимов и антонимов, перефразирования и дефиниций и т.д. В отличие от более ранних ступеней обучения новая лексика используется преимущественно в словосочетаниях. Одна из важнейших задач учителя при обучении лексике – удерживая введенный

лексический материал, создавать возможности для его актуализации, использования в речи. Достаточно большой объем в УМК так называемой «пассивной» лексики (предполагаемой для рецептивного усвоения) может перейти в актив, если учитель сам использует новые лексические единицы и стимулирует к этому учащихся путем создания соответствующих речевых ситуаций.

Литература:

1. Английский язык: 8-й класс: методическое пособие для учителя к учебнику Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и др. «Английский язык. 8 класс» / Ю.Е. Ваулина, Д.Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва: Express Publishing: Просвещение, 2022. – 345 с.

2. Громова, О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения: учебное пособие / О.А. Громова. – Москва: Высш. школа, 2023. – 100 с.

3. Дульф, А.Я. Грамматика и лексика английского языка. Теория. Практика: учебное пособие / А.Я. Дульф. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2024. – 167 с.

4. Ступина, Т.Л. Очерки по грамматике и лексике английского языка: методическое руководство / Т.Л. Ступина. – Иркутск: ИГЛУ, 2020. – 34 с.

Ю.Д. Холявина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ВРЕМЕНА ГРУППЫ SIMPLE» НА УРОКАХ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам преподавания простых времен с использованием электронных ресурсов на уроках английского языка. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного в МБОУ «Столбовская СОШ», которое подтверждает эффективность применения электронных ресурсов в образовательном процессе.

Ключевые слова: английский язык, времена группы «Simple», электронные ресурсы, образовательный процесс.

Использование электронных образовательных ресурсов (далее ЭОР) на уроках повышают мотивацию обучающихся к изучению языка, развивают их познавательный интерес и активизируют полученные ранее знания.

Учитель иностранного языка должен осознавать, что современные электронные ресурсы открывают перед ним новые возможности в плане совершенствования образовательного процесса и повышения качества

образования. Использование новых средств обучения отвечают вызовам времени. Дьякова Е.А. и Сечкарева Г.Г. определяют цифровизацию образования следующим образом: «Цифровизация образования – значимая составляющая процесса формирования нового человека», причем человека во всех его личностных аспектах – от гражданина до специалиста-профессионала» [1, с. 26-29].

Благодаря электронным ресурсам, считает Шилова О.Н., «…преподаватели и обучающиеся всегда имеют доступ к медиа-файлам на компьютере, а также к интернет-ресурсам, которые в образовании получили название электронный образовательный ресурс (ЭОР). В самом общем понимании ЭОР – это информационный ресурс, хранимый и передаваемый в цифровой среде» [3, с. 36-41].

Главной целью использования ЭОР на уроках является выведение образовательного процесса на новый уровень, который так нужен современным школьникам. Электронные средства обучения представляют любую информацию в более наглядном виде и дают обучающимся наиболее полное представление об изучаемых объектах и явлениях. Кроме этого, они обладают большим мотивирующим потенциалом: учащимся нравится учиться при помощи современного оборудования, самостоятельно изучать те или иные темы, проверять себя и получать обратную связь.

Перунина Д.Н. отмечает: «С помощью ЭОР на уроке английского языка учитель может решать целый ряд следующих задач:

- предъявлять новый учебный материал;
- повторять и закреплять пройденные лексические единицы;
- проводить промежуточный и итоговый контроль усвоения знаний;
- создавать игровые учебные ситуации, максимально приближенные к реальным» [2].

Эксперимент с использованием ЭОР проводился на базе МБОУ «Столбовская СОШ». Учащиеся 5 класса, входившие в состав экспериментальной группы, работали с интерактивными заданиями на платформах Учи.ру [4], LECTA [5] и др.

На этапе изучения темы по изучению времен группы Simple использовались презентации, видео- и аудиофайлы, онлайн-тесты с автоматически проверяемыми ответами.

Исследование показало, что учащиеся экспериментальной группы, при обучении которых использовались электронные ресурсы, достигли более высоких результатов. Средний балл в экспериментальной группе составил 76,6%, в то время как в контрольной группе – 49,9%. Эти данные подтверждают, что использование ЭОР повышает мотивацию учащихся и улучшает их успеваемость.

Применение электронных ресурсов на уроках иностранного языка в сочетании с традиционными методами преподавания показало свою эффективность. Видеофрагменты, презентации и интерактивные игры

формируют познавательный интерес и значительно повышают мотивацию к изучению иностранного языка, а онлайн-тестирование и электронные ресурсы понижают стресс у учащихся и благополучно сказываются на закреплении материала.

Не следует забывать также, что современные технологии не должны быть заменой педагога на уроке, они должны сопровождать учащихся в мир знаний, который открывает им учитель, гармонично внедряя использование электронных ресурсов в традиционный урок, создавая необходимую непринужденную языковую среду.

Литература:

1. Дьякова, Е.А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкарева // Вестник АГПУ. – 2019. – №201.– С. 26-29.

2. Перунина, Д.Н. Использование электронных ресурсов в обучении английскому языку: новые горизонты для обучающихся / Д.Н. Перунина // Учительский журнал : [сайт]. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/8528 (дата обращения: 14.12.2025).

3. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36-41.

4. Учи.ру : [сайт]. – URL: https://uchi.ru/ (дата обращения: 08.11.2025).

5. LECTA : [сайт]. – URL: https://lecta.ru/roditelyu (дата обращения: 08.11.2025).

У.И. Цыганкова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е.А. Хохлова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СИСТЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки и внедрения системы лексических упражнений для учащихся 6 класса при обучении английскому языку. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы показано, что традиционные методы не обеспечивают формирования устойчивого лексического навыка, необходимого для коммуникации. Представлена трёхэтапная система упражнений, включающая контекстуальное введение лексики, ассоциативное закрепление, продуктивное применение. Описаны результаты педагогического эксперимента, проведённого в МОУ «Турочакская СОШ им. героя Советского Союза Я.И. Баляева». Доказано, что использование предложенной системы достоверно повышает уровень сформированности

лексических навыков, способствует росту активного словарного запаса и снижению коммуникативных трудностей учащихся.

Ключевые слова: обучение лексике, английский язык, лексические упражнения, лексический навык, коммуникативная компетенция.

Современный этап развития российского образования, регламентированный Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования [4], ориентирует учителя иностранного языка на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, важнейшей составляющей которой является лексическая компетенция. Именно лексика обеспечивает возможность понимания речи и построения собственного высказывания. Однако, как показывает анализ школьной практики, многие учащиеся 6 класса испытывают серьёзные трудности при употреблении лексики, их словарный запас остаётся ограниченным, выбор слова в контексте часто оказывается неверным, а ошибки в лексической сочетаемости носят устойчивый характер. Традиционные методы, основанные на механическом заучивании изолированных слов с последующим переводом и подстановочными упражнениями, не позволяют сформировать лексический навык, способный функционировать в реальной коммуникации [4].

Возрастные особенности подростков 11-12 лет создают благоприятные предпосылки для использования когнитивно и коммуникативно ориентированных упражнений [1,6]. В этой связи актуальной становится разработка такой системы лексических упражнений, которая учитывала бы как требования ФГОС, так и психологические особенности учащихся 6 класса.

Под лексическим навыком в современной методике понимается сложное интегративное образование, включающее способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти лексическую единицу, правильно сочетать её с другими словами и уместно использовать в различных ситуациях общения [4, 5]. Структура лексического навыка охватывает семантический, грамматический, прагматический и стилистический аспекты, что требует комплексного подхода к обучению [2]. Современные подходы подчёркивают необходимость изучения слов в контексте, установления ассоциативных связей, многократного использования лексики в значимых для учащихся ситуациях, а также принцип интервального повторения для перевода единиц из пассивного словаря в активный.

Опираясь на эти теоретические положения, была разработана система лексических упражнений для 6 класса, включающая четыре последовательных этапа. Первый этап – контекстуальное введение. Новые лексические единицы предъявляются не изолированно, а в аутентичных или близких к аутентичным аудио- и видеоматериалах, сопровождаемых

визуальными карточками и ментальными картами, что обеспечивает многоканальность восприятия. Второй этап – ассоциативное закрепление. Учащиеся создают «персональные лексические дневники», куда записывают не только перевод, но и личные ассоциации, такие как рисунок, пример из жизни, эмоциональную связь, аудиозапись собственного произношения. Используются упражнения на группировку слов по темам, подбор синонимов и антонимов, составление семантических сетей. Третий этап – продуктивное применение. Упражнения переходят от полу-механических к творческим.

Экспериментальная апробация разработанной системы проводилась на базе МОУ «Турочакская СОШ им. героя Советского Союза Я.И. Баляева». В исследовании приняли участие 47 учащихся 6 классов: 6 «А» и 6 «Б».

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности лексических навыков. На формирующем этапе в экспериментальной группе в течение двух месяцев внедрялась описанная трёхэтапная система лексических упражнений, тогда как контрольная группа обучалась по традиционной методике в рамках того же УМК «Spotlight-6». На контрольном этапе проводилось повторное тестирование, аналогичное констатирующему, а также анкетирование учащихся для оценки субъективного восприятия предложенной системы.

Результаты констатирующего среза показали, что исходный уровень лексических навыков в обеих группах был сопоставим и в целом недостаточен. Наибольшие затруднения вызывали задания на словообразование и на продуктивное использование лексики в связной речи. После завершения формирующего этапа были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты уровня сформированности лексических навыков в экспериментальной и контрольной группах (%)

Уровень	**Констатирующий этап**		**Контрольный этап**	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	8 %	9 %	33 %	13 %
Средний	29 %	30 %	54 %	35 %
Ниже среднего	42 %	39 %	13 %	35 %
Низкий	21 %	22 %	0 %	17 %

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем выросла с 8 % до 33 %, а доля с низким уровнем полностью исчезла. В контрольной группе положительная динамика оказалась значительно скромнее, высокий уровень увеличился лишь на 4 %, низкий снизился всего на 4 %. Средний балл выполнения теста в экспериментальной группе вырос на 29 %, в контрольной – на 7 %

Полученные результаты подтвердили, реализация разработанной трёхэтапной системы лексических упражнений способствует достоверному повышению уровня сформированности лексических навыков у учащихся 6 класса. В отличие от традиционного подхода, предложенная система обеспечивает не просто механическое запоминание, а осмысленное, контекстуальное и личностно значимое усвоение лексики, что ведёт к росту активного словарного запаса и коммуникативной уверенности школьников.

На основе проведённого исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации для учителей английского языка. Во-первых, обучение лексике в 6 классе должно строиться как система, а не как набор разрозненных упражнений. Во-вторых, необходимо активно использовать аутентичные и полуаутентичные материалы, релевантные интересам подростков. В-третьих, рекомендуется внедрять «лексические дневники» с элементами персонализации – это усиливает эмоциональное запоминание. В-четвёртых, следует регулярно включать творческие продуктивные задания даже при ограниченном времени урока. Так же каждый лексический блок нужно завершать рефлексивными вопросами, формирующими метапознание.

Таким образом, предложенная система лексических упражнений представляет собой эффективный, научно обоснованный и практически применимый инструмент, который может быть непосредственно использован учителями английского языка в образовательном процессе 6 класса.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 560 с.
2. Костюченко, В.А. Формирование лексических навыков у учащихся при обучении английскому языку / В.А. Костюченко. – Москва : Просвещение, 2005. – 192 с.
3. Крашэн, С. Принципы и практика языковой педагогики / С. Крашэн. – Москва : Просвещение, 1982. – 256 с.
4. Пассов, Е.И. Методика обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва : Владос, 2003. – 384 с.
5. Рахимкулова, Л.Р. Формирование лексической компетенции у учащихся при обучении английскому языку / Л.Р. Рахимкулова. – Уфа : БашГУ, 2019. – 180 с.
6. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1998. – 256 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : иностранный язык : утв. приказом Минпросвещения РФ. – Москва : Просвещение, 2021. – 36 с.

Д.А. Чумак,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
Бийский филиал В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируются возможности использования генеративных нейросетей как инструмента интенсификации процесса обучения иноязычной лексике. Автор рассматривает причины снижения мотивации современных школьников к традиционным методам «зубрежки» и предлагает практические варианты интеграции ИИ для создания персонализированного учебного контента.

Ключевые слова: нейросети, обучение лексике, английский язык, цифровое поколение, индивидуализация обучения.

В современной школе проблема владения иностранным языком во многом упирается в качество того, как был усвоен лексический материал. Однако на практике мы всё чаще видим, что стандартные словарные диктанты и списки слов в конце параграфа вызывают у обучающихся лишь скуку. Это не просто каприз, а результат изменения когнитивных и информационных привычек «цифрового поколения» [3; 5]. Для таких подростков критически важно понимать: зачем им это слово прямо сейчас? Традиционные методы механического заучивания в условиях переизбытка мгновенной информации становятся все менее и менее эффективными [1].

Одна из главных трудностей в современной сфере образоавания заключается в том, что в обычном классе педагогу физически не хватает времени на индивидуализацию заданий. Подобрать контекст, который зацепил бы каждого ученика лично – задача невероятна сложная, почти невыполнимая без дополнительных инструментов. В итоге лексика заучивается формально и быстро исчезает из активного словаря. Как отмечает Е.И. Пассов, лексический навык формируется только в процессе решения коммуникативной задачи, а не в отрыве от неё [2].

Здесь на помощь приходят нейросети. Мы предлагаем рассматривать их не как замену учителю, а как «умный инструмент», позволяющий автоматизировать рутину, что позволит учителям сосредоточиться на самом обучении. Анализ практики показывает, что ИИ реально помогает решить три важные задачи:

1. **Персонализация контекста.** Если текст в учебнике кажется классу сложным, непонятным или же старым то, нейросеть за секунды адаптирует его под интересы детей – будь то формат поста в социальной сети

или описание персонажа из популярной игры. Слово запоминается лучше, когда оно вписано в знакомый мир.

2. **Создание «интеллектуальных опор» (scaffolding).** Нейросеть способна объяснять значения через синонимы или простые понятия на языке, заставляя мозг ученика включаться в работу, а не просто копировать ответ или же перевод.

3. **Визуальная передача смысла.** С помощью графических моделей (Kandinsky и др.) можно создавать уникальные ассоциативные образы для сложных понятий или фразовых глаголов. Когда ученик сам участвует в генерации образа, слово «закрепляется» в памяти гораздо прочнее.

Для более детального понимания механизмов внедрения различных моделей искусственного интеллекта в образовательную среду нами была разработана классификация инструментов по их функциональному назначению, которые оптимально использовать на разных этапах работы (см. Табл. 1).

Таблица 1

Классификация ИИ инструментов по функциональному назначению

Тип модели	**Пример сервисов**	**Методическая задача**
Текстовые	GigaChat, YandexGPT	Контекстуализация и примеры
Визуальные	Kandinsky, Шедеврум	Создание мнемонических опор
Мультимодальные	GPT-4o	Комплексная речевая практика

Данные таблицы демонстрируют, что выбор конкретной модели напрямую зависит от этапа работы над лексикой – от первичного введения до этапа продуктивного использования.

Как показывает анализ современной педагогической практики, внедрение ИИ меняет и саму роль учителя. Педагог теперь выступает как проектировщик учебных ситуаций. И, честно говоря, ключевым навыком становится промпт-инжиниринг – умение грамотно составить запрос и критически оценить результат, так как ИИ склонен к «галлюцинациям» [4]. Это освобождает время для живого общения с детьми и поддержки, что и является главной задачей современной школы.

Подводя итог, стоит признать: нейросети – это, прежде всего, гибкий технологический инструмент, позволяющий сделать изучение языка более прикладным. С их помощью учитель может решить одну из классических проблем методики – помочь ученику преодолеть языковой барьер. Ситуация "вроде всё учил, но сказать не может" постепенно уходит в прошлое, когда на смену механической зубрёжке приходят живые, адаптированные под интересы ребенка задания. В конечном итоге, ИИ делает процесс обучения динамичнее, возвращая ученику интерес к живому общению на иностранном языке.

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под редакцией Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1989. – 276 с.
3. Савицкая, А.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у подростков в общеобразовательной организации / А.И. Савицкая // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-podrostkov-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 11.04.2026).
4. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: лингводидактический аспект / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6-12.
5. Титова, С.В. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам / С.В. Титова. – Москва : Икар, 2017. – 254 с.

Ю.А. Черенёва,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ПРАЗДНИКОВ КИТАЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье описаны методические приёмы, использованные в рамках внеурочной деятельности при изучении культуры и праздников Китая, для повышения мотивации и уровня владения китайским языком у учащихся 5-6 классов. Представлен анализ эффективности театра теней, творческих мастерских и тематических занятий, в ходе которых учащиеся знакомятся с традициями, легендами и лексикой китайских праздников, что способствует снятию языкового барьера и расширению страноведческого кругозора.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, китайский язык, мотивация, китайские праздники, языковой барьер, социокультурный компонент.

Внеурочная деятельность, по определению Д.В. Григорьева и П.В. Степанова, представляет собой «специально организованную деятельность обучающихся в неурочное время» [2, с. 12]. Данный факт

приобретает особую значимость при изучении китайского языка, который из-за тональной системы и иероглифики, создаёт для учащихся значительные психологические барьеры.

Учащиеся 5-6 классов (11-13 лет) находятся в переходном возрасте, для которого характерны неустойчивость внимания и повышенная эмоциональность. Как отмечает О.О. Дорнова, внеурочная деятельность позволяет «создать ситуацию успеха и снизить аффективный фильтр, что критически важно при овладении тональным китайским языком» [3, с. 45].

Теоретический анализ показывает, что проблема реализации внеурочной деятельности рассматривалась в трудах И.Л. Бим, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина. Исследователи подчёркивают, что внеурочная деятельность выполняет компенсаторную, мотивационную и психологическую функции. Особое значение при изучении китайского языка приобретает социокультурный компонент, который, по мнению В.В. Сафоновой, «формируется наиболее эффективно, когда учащийся проживает культуру через деятельность и эмоции» [6, с. 112].

В качестве материала для практической работы выбраны праздники Китая. Каждый праздник имеет уникальную легенду, традиции и лексику, что позволяет интегрировать языковой материал в культурный контекст. На внеурочных занятиях учащиеся системно изучают каждый праздник: знакомятся с историей, осваивают тематическую лексику, слушают легенды, выполняют творческие задания.

На основе анализа методической литературы и возрастных особенностей учащихся была разработана и апробирована система тематических внеурочных занятий, включающая шесть занятий, привязанных к реальному календарю праздников Китая:

Занятие 1. Праздник середины осени (中秋节). Тема: «Легенда о Чанъэ и лунные пряники». Форма работы: творческая мастерская (лепка из солёного теста).

Занятие 2. Путешествие по Пекину (北京). Тема: «Виртуальная экскурсия по столице Китая». Форма работы: просмотр видеоролика + создание коллективного коллажа.

Занятие 3. Китайский Новый год (春节). Тема: «Как китайцы встречают Новый год». Форма работы: творческая мастерская (вырезание из бумаги цзяньчжи).

Занятие 4. Праздник фонарей (元宵节). Тема: «Легенда о фонариках». Форма работы: театр теней.

Занятие 5. Фестиваль драконьих лодок (端午节).Тема: «Легенда о поэте Цюй Юане». Форма работы: оригами + игровое соревнование.

Занятие 6. Праздник Цинмин (清明节). Тема: «Чайная церемония и стихи о природе». Форма работы: чайная церемония + разучивание стихов.

Структура каждого занятия включала три этапа:

1. Познавательный блок (10-12 мин): знакомство с историей праздника, прослушивание легенды, введение новой лексики (5-7 единиц).

2. Творческий блок (20-25 мин): выполнение задания, связанного с традициями праздника (лепка, вырезание, оригами, изготовление фонарика, чайная церемония).

3. Речевой блок (8-10 мин): проговаривание лексики, ответы на вопросы, разучивание приветствий, краткий пересказ традиций с использованием китайских слов.

Соблюдение последовательности (от познавательного блока через творческий к речевому) обеспечивает переход от пассивного усвоения информации к активному использованию лексики в речи.

Для проверки эффективности разработанной системы занятий была проведена диагностика до и после внедрения программы в группе учащихся 5-х классов (всего 12 человек). Диагностика включала анкетирование на знание китайской культуры, тестирование страноведческой лексики (15 слов) и шкалу мотивации (от 1 до 10). Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты входной и итоговой диагностики (группа из 12 человек)

Показатель	**До**	**После**	**Прирост**
Средний балл по тесту лексики (max 15)	4,8	6,9	+2,1
Средний уровень мотивации (max 10)	4,4	5,8	+1,4
Доля учащихся, знающих 3+ китайских праздника (%)	33%	67%	+34%
Доля учащихся с высоким уровнем тревожности (%)	42%	25%	-17%

Таким образом, системное проведение тематических занятий, посвящённых изучению праздников Китая, является эффективным средством повышения уровня владения китайским языком. Как подчёркивает А.Н. Щукин, внеурочная деятельность должна выступать «средством обучения речевому общению, снимать языковые барьеры, страх вступать в коммуникацию» [7, с. 215]. Использование праздничного материала в системе тематических занятий позволяет не только расширить лексический запас, но и сформировать устойчивый интерес к культуре страны изучаемого языка, что в долгосрочной перспективе обеспечивает более высокие результаты в овладении китайским языком.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

2. Дорнова, О.О. Формирование социокультурной компетенции на уроках китайского языка / О.О. Дорнова. – М.: МПГУ, 2019. – 156 с.

3. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, 2006. – 192 с.

4. Масловец, О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе / О.А. Масловец. – М.: ВКН, 2018. – 264 с.

5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2015. – 248 с.

6. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 2018. – 304 с.

7. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: курс лекций / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2011. – 288 с.

Д.В. Шевель,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ ВЛАДЕНИЯ СТРАТЕГИЯМИ ВЕЖЛИВОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные особенности формирования социокультурной компетенции школьников через освоение стратегий вежливости на уроках английского языка. Обоснована необходимость дифференцированного подхода к обучению с учётом когнитивного и эмоционального развития учащихся на разных этапах основной и старшей школы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, стратегии вежливости, возрастные особенности обучения, иноязычная коммуникативная компетенция, англоязычный речевой этикет.

В условиях модернизации российского образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) и Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» приоритетной задачей становится формирование социокультурной компетенции как неотъемлемой части иноязычной коммуникативной компетенции. Учебный процесс должен обеспечивать не только предметные знания, но и развитие межкультурных умений для эффективного взаимодействия в поликультурном мире, где изучение английского языка выступает ключевым инструментом. Однако анализ школьной практики выявляет существенное противоречие: несмотря на требования ФГОС учитывать культурный контекст, стратегии вежливости как базовые механизмы социально приемлемого поведения осваиваются фрагментарно. Учащиеся, владеющие лексико-грамматической базой, зачастую испытывают

трудности с адекватным использованием этикетных норм в ситуациях просьб, отказов или извинений, что приводит к коммуникативным барьерам и культурным недоразумениям. Актуальность исследования обусловлена глобальной потребностью в подготовке личности к межкультурному взаимодействию и недостаточной методической разработанностью интеграции стратегий вежливости в учебный процесс. В связи с этим целью настоящей статьи является анализ теоретических основ и возрастных особенностей формирования социокультурной компетенции школьников через изучение стратегий вежливости на уроках английского языка.

Социокультурная компетенция представляет собой систему знаний, умений и личностных качеств, позволяющих адекватно воспринимать и интерпретировать языковые явления в их культурном контексте, выбирать речевые стратегии, соответствующие нормам и ожиданиям иноязычного социума, преодолевать культурные барьеры в коммуникации и проявлять толерантность при взаимодействии с представителями другой культуры [1]. Ключевая особенность социокультурной компетенции заключается в её интегративном характере. Данная компетенция синтезирует в себе несколько взаимосвязанных блоков знаний и умений: лингвистические знания (базовый языковой компонент), социокультурные сведения (знания о культурном контексте языка), коммуникативные умения (практические навыки взаимодействия) и личностные установки (психолого-мотивационный компонент) [4].

В научной литературе выделяется многокомпонентная модель социокультурной компетенции, включающая четыре взаимосвязанных составляющих [4]. Когнитивный компонент предполагает знание культурных реалий страны изучаемого языка, понимание культурно-специфических концептов (например, privacy в англоязычной культуре) и осведомлённость о социолингвистических нормах. Деятельностный компонент включает умение использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения, способность адаптироваться к различным коммуникативным ролям и владение формулами речевого этикета. Аффективный компонент отражает интерес к культуре страны изучаемого языка, толерантное отношение к культурным различиям и готовность к межкультурному диалогу. Рефлексивный компонент подразумевает способность анализировать собственные ошибки в межкультурном общении и корректировать поведение на основе обратной связи.

Вежливость является ключевым регулятором социального взаимодействия, который в лингвистике рассматривается как сложный лингвокультурный феномен. Фундаментальной моделью объяснения вежливости является теория лингвистической вежливости П. Браун и С. Левинсона, объясняющая вежливость через концепцию «социального лица» (face) [5]. Авторы выделяют позитивное лицо (потребность в одобрении и принадлежности) и негативное лицо (потребность в автономии и свободе от вмешательства). Соответственно, выделяются негативная

вежливость (уважение границ: извинения, смягчающие обороты) и позитивная вежливость (демонстрация солидарности: комплименты, обращения по имени). Стратегии минимизации «ликоугрожающих актов» включают косвенность, намёки, вопросы вместо приказов.

Сравнительный анализ показывает, что в англоязычных культурах доминирует стратегия негативной вежливости: акцент на автономии собеседника, избегание директив. В русскоязычном общении наблюдается баланс: прямота в близких кругах vs. формальность в официальных ситуациях. Для методики преподавания иностранных языков это означает необходимость знакомить учащихся с культурными моделями вежливости, тренировать использование соответствующих речевых стратегий и развивать способность к прагматическому переносу.

Процесс формирования социокультурной компетенции у обучающихся неразрывно связан с их возрастно-психологическим развитием [4]. В условиях общеобразовательной школы необходимо дифференцировать подходы к освоению стратегий вежливости в зависимости от этапа обучения. На младшем этапе основного общего образования (5-7 классы) психологическое развитие школьников характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления. В этом возрасте учащиеся легче усваивают внешние, формализованные проявления речевого этикета, поскольку они опираются на механическую память и подражание образцу. Педагогический процесс должен строиться на активном использовании ролевых игр и визуальных опор [2]. Однако у школьников этого возраста ещё не сформированы устойчивые представления о собственной национальной культуре, что создает трудности для сопоставления с иноязычной средой.

На старшем этапе основного общего образования (8-9 классы) происходят качественные изменения, характеризующиеся переходом к абстрактно-логическому мышлению. В этот период у школьников формируется способность к рефлексии и осознанию собственной культурной идентичности. Учащиеся данного возраста уже способны анализировать причины культурных различий, осознавая такие сложные лингвокультурные концепты, как «privacy» и индивидуализм. Педагогическая работа на этом этапе должна включать методы сравнительного анализа родной и изучаемой культур и работу с аутентичными материалами [3]. Особое внимание уделяется развитию рефлексивного компонента компетенции.

В старшей школе (10-11 классы) формирование социокультурной компетенции приобретает ценностно-ориентированный характер. Психологической особенностью данного этапа является высокая степень интеллектуальной зрелости, позволяющая старшеклассникам интегрировать культурные различия в собственную систему ценностей. Учащиеся готовы к ведению дискуссий на сложные социокультурные темы и способны прогнозировать коммуникативные риски. Приоритет отдается рефлексивному и аффективному компонентам компетенции: школьники

учатся аргументированно отстаивать свою позицию, соблюдая при этом нормы иноязычного этикета.

Таким образом, психолого-педагогические особенности формирования социокультурной компетенции требуют от учителя дифференцированного подхода. На ранних этапах приоритет отдается деятельностному компоненту и накоплению этикетных формул, тогда как на старших этапах – когнитивному и рефлексивному компонентам. Учет возрастной специфики позволяет избежать фрагментарности знаний и обеспечить системную интеграцию стратегий вежливости в учебный процесс. Вежливость рассмотрена как ключевой регулятор социального взаимодействия и сложный лингвокультурный феномен. В англоязычной культуре доминирует стратегия негативной вежливости, что проявляется в предпочтении косвенных формулировок. Это создаёт существенные различия с русской моделью вежливости и обуславливает необходимость целенаправленного формирования соответствующих навыков у школьников. Системное развитие социокультурной компетенции требует интеграции языковых, культурологических и коммуникативных компонентов с учётом возрастной специфики учащихся.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / Э.Г. Азимов, В.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Бурлакова, И.И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку / И.И. Бурлакова // Язык и текст – 2018. – Том 5. – № 1. – URL: https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2018_n1/Burlakova (дата обращения: 20.12.2025).

3. Морозова, О.А. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе / О.А. Морозова // Актуальные исследования. 2020. №18 (21). – С. 90-92. – URL: https://apni.ru/article/1214-sposobi-formirovaniya-sotsiokulturnoj-kompet (дата обращения: 20.12.2025).

4. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – Москва: Высш. Шк.: Амскорт Интернэшнл, 1991. – 311 с.

5. Brown, P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 372 p.

Шакир кызы Актилек,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е. А. Хохлова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. Статья посвящена анализу использования дидактических игр как средства усвоения грамматического строя иностранного языка в образовательном процессе. Рассматриваются подходы к организации игровой деятельности, способствующей автоматизации навыков.

Ключевые слова: грамматические навыки, дидактическая игра, начальное образование, коммуникация, учебный процесс.

Грамматический строй языка представляет систему правил, описывающих процесс изменения слов и их соединения в словосочетания. И.Л. Бим подчеркивает необходимость осознанного овладения грамматическими структурами, позволяющими выстраивать корректные высказывания. Усвоение правил происходит через постоянную тренировку, превращающую теоретические сведения в автоматизированные операции, требующиеся для полноценного общения [1].

М.К. Кабардов определяет грамматический навык как способность говорящего выбирать нужную модель предложения для передачи мысли. Процесс формирования навыка включает стадию ознакомления с грамматической формой, стадию тренировки в употреблении структуры и стадию применения в речевой деятельности. Ошибки на начальных этапах обусловлены отсутствием сложившегося стереотипа действия [2]. А.Н. Леонтьев указывал, что деятельность сама по себе является источником развития личности, где усвоение материала происходит через активное вовлечение субъекта в решение игровых задач [3].

Е.И. Пассов указывает на игровую деятельность как на механизм преодоления психологического барьера при изучении чужого языка. Игровые упражнения снимают напряжение, возникающее при выполнении однообразных заданий. Повторяемость операций внутри игрового сюжета обеспечивает закрепление правильных форм без прямого давления со стороны учителя [4]. М.Ф. Стронин дополняет данную концепцию тем, что игра превращает скучное заучивание в увлекательный процесс, где учащиеся не замечают момента перехода от простой манипуляции формами к их осознанному использованию в речи [5].

Дидактическая игра включает правила, четкую структуру и ориентированность на конечный результат. Подобные технологии помогают поддерживать устойчивую мотивацию школьников. Игра создает условия для

естественной коммуникации, где грамматическая форма подчинена содержанию высказывания. Внутри игровых моделей ученик выступает активным участником общения, преодолевая страх допущения грамматической ошибки.

Применение игр в учебном секторе предоставляет широкое поле для педагогического творчества. Рассмотрим возможности использования игр для закрепления видовременных форм глагола. Упражнение «Машина времени» предполагает распределение карточек с маркерами времени. Обучающиеся выстраивают логическую последовательность событий, применяя прошедшие или будущие формы глаголов. Данная форма работы переводит абстрактное правило в плоскость личного опыта ученика, делая знание более ощутимым.

Другой пример связан с использованием игры «Грамматическое лото». Участники подбирают соответствующие формы вспомогательных глаголов к заданным подлежащим. Конкурентный характер деятельности вызывает быструю обработку информации, способствуя формированию навыка мгновенного выбора верной единицы. Постоянное повторение конструкций в игровом темпе снижает количество логических пауз при построении самостоятельных фраз.

Ролевые игры помогают закрепить употребление вопросительных предложений. Ученики выступают в роли интервьюеров, которым требуется выяснить предпочтения партнера. В текущей ситуации каждый участник вынужден соблюдать порядок слов в вопросе для получения ответа. Мотивация получения информации заставляет ученика концентрироваться на правильности построения фразы, отсекая лишние конструкции.

Игровые технологии позволяют учителю изменять темп урока, сохраняя продуктивную работоспособность группы. Систематическое включение игровых элементов в план занятия гарантирует прочное запоминание грамматических правил. Продуманный подбор упражнений переводит грамматические структуры из категории «пассивный запас» в категорию «активное владение языком».

Таким образом, внедрение дидактических игр активизирует познавательные процессы обучающихся. Процесс усвоения грамматики перестает быть механическим заучиванием правил. Игровые формы снимают эмоциональную усталость, способствуя переходу знаний в грамматические автоматизмы, нужные для свободного общения. Подобный подход обеспечивает развитие лингвистической компетенции, превращая обучение в динамичное пространство взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в усвоении иностранных языков / М.К. Кабардов. – Москва : Педагогика, 1983. – 192 с.
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – Москва : Просвещение, 1984. – 112 с.

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ И УСТНАЯ ИСТОРИЯ

П.Б. Алексеенко,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Е.В. Почеревин
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ЖИВАЯ ИСТОРИЯ БИЙСКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛУБА «БИКАТУНСКИЙ ОСТРОГ»

Аннотация. Статья посвящена анализу общественно значимой и просветительской деятельности клуба исторической реконструкции «Бикатунский острог» (г. Бийск). На основе анализа мероприятий клуба за 2025 год, метода включённого наблюдения и интервью с основателем клуба О.Г. Масловым выявляются социокультурные практики, способствующие популяризации краеведческих знаний и формированию исторической памяти. Подчёркивается роль реконструкторских объединений в современной системе исторического образования, сохранении локального наследия и гражданском воспитании молодёжи.

Ключевые слова: историческая реконструкция, краеведение, историческая память, социокультурные практики, локальная история, клуб исторической реконструкции, просветительская деятельность, историческая педагогика.

В 1709 году по указу Петра I на территории современного Алтайского края был основан Бикатунский острог – первое русское укрепление в данном регионе, расположенное на слиянии рек Бии и Катуни. Объект представлял собой деревянную фортификацию, выполнявшую одновременно военные, административные и торговые функции. Создание острога имело стратегическое значение, связанное с расширением границ Российской

империи в южном и восточном направлениях, а также с закреплением российской власти в земле телеутов и районах Горного Алтая. После разорения в 1710 году острог был восстановлен, а в 1718 году перенесён на правый берег Бии, в район современной площади им. В.И. Фомченко. Новое местоположение отличалось меньшей уязвимостью и более выгодным экономико-стратегическим положением [1]. Таким образом, Бикатунский острог выступает ключевым элементом в реконструкции исторического процесса освоения Сибири и формирования региональной идентичности.

В последнее десятилетие наблюдается активизация общественно-исторических инициатив, направленных на актуализацию локального прошлого. Одной из таких форм является клуб исторической реконструкции, который в современной науке рассматривается не только как досуговое объединение, но и как институт публичной истории и краеведческого просвещения. Цель данной статьи – проанализировать деятельность клуба «Бикатунский острог» как социокультурное явление и оценить его вклад в изучение и популяризацию истории родного края.

Интерес к деятельности клуба возник в процессе краеведческого исследования. Основатель объединения, Олег Геннадьевич Маслов, начал участвовать в реконструкторском движении в 2014 году, восстанавливая быт и вооружение шведских войск в составе клуба «Або». В 2021 году, совместно с единомышленниками, он переориентировал свои интересы на эпоху Петра I, что обусловило создание самостоятельного объединения, специализирующегося на воссоздании исторических реалий начала XVIII века. В 2023 году клуб «Бикатунский острог» прошёл официальную регистрацию и начал системную работу.

Спецификой деятельности клуба является не только воссоздание элементов костюма, но и комплексная реконструкция полного обмундирования гвардейцев, служилых людей и гражданского населения петровской эпохи. Все элементы экипировки и быта создаются на основе архивных данных, музейных экспонатов и работ современных историков, что обеспечивает высокую степень достоверности.

За период своей деятельности клуб реализовал ряд мероприятий, направленных на расширение краеведческих знаний и популяризацию региональной истории. Так, в 2025 году участники клуба приняли участие в культурно-историческом проекте «Связь времён и поколений», где были представлены исторические костюмы, оружие, предметы быта и традиционные ремёсла. Важной составляющей работы стало участие в городских праздниках, включая День города Бийска, где реконструкторы проводили тематические экскурсии, а также организовывали мастер-классы по историческому фехтованию и стрельбе из лука.

Особое внимание уделяется образовательной работе с молодёжью и студентами. В октябре 2025 года клуб провёл серию демонстрационных занятий, целью которых было ознакомление учащихся с военной культурой XVIII века, особенностями строя, тактики и повседневного быта служилых

людей. Подобные интерактивные формы взаимодействия способствуют не только формированию устойчивого интереса к истории, но и развитию практических навыков, дисциплины и командного взаимодействия.

В рамках метода включённого наблюдения автор принял участие в одном из регулярных мероприятий клуба – пешей исторической прогулке по Бийску в реконструированном костюме, предоставленном объединением. Подобные акции проводятся системно и направлены на визуализацию исторического нарратива, его интеграцию в городскую среду и просвещение широкой аудитории.

Деятельность клуба «Бикатунский острог» выходит за рамки чисто просветительской функции. Участники регулярно вовлечены в благотворительные и волонтёрские акции, организуют экскурсии для школьников и студентов, а также способствуют формированию позитивного отношения к историческому наследию региона. Ключевой задачей объединения является привлечение молодёжи к изучению истории родного края через интерактивные форматы, что повышает эффективность усвоения материала по сравнению с традиционными лекционными моделями.

Важным методологическим аспектом работы клуба является принцип практического погружения. Как отмечает основатель клуба О.Г. Маслов: *«Нельзя написать хорошо про то, в чём не принял участия»* [2]. Такой подход способствует более глубокому усвоению исторических знаний, формирует эмпатийное восприятие прошлого и укрепляет культурную память. Через телесный опыт, работу с материальными артефактами и проживание исторических сценариев участники и зрители получают доступ к многомерному пониманию прошлого, что соответствует современным тенденциям в истории и исторической педагогике.

Литература:

1. Исупов, С.Ю. Крепость Бийская есть главная… : Документально-исторические очерки по истории Бийской крепости / С.Ю. Исупов. – Барнаул: Азбука, 2009. – 302 с.

2. Маслов, О.Г. Интервью с основателем клуба «Бикатунский острог» / О. Г. Маслов ; записал П.Б. Алексеенко. – Бийск, 2025. – 12 марта. – Текст : устный. – (Архив автора).

Е.В. Андриянов,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ГАИ БИЙСКА В ПЕРИОД 1950-1991 ГГ.

Аннотация. Одной из важнейших направлений деятельности милиции являлось обеспечение безопасности дорожного движения. Данные функции

выполняла Государственная автомобильная инспекция – ГАИ, служба, образованная Постановлением Совета Народных Комиссаров СССР № 1182 от 3 июля 1936 «Об утверждении Положения о Государственной автомобильной инспекции Главного управления рабоче-крестьянской милиции СССР» [6].

Ключевые слова: Государственная автомобильная инспекция (ГАИ), дорожно-транспортный травматизм, аварийность, безопасность дорожного движения.

В начале 50-х годов XX века в Бийске резко возросла численность автомобилей, что было связано с ростом количества транспорта промышленных предприятий, эвакуированных в годы Великой Отечественной войны, а также с началом строительства мощного военно-промышленного комплекса [3].

В этих условиях летом 1953 года в городе был сформирован первый взвод отделения регулирования уличного движения (ОРУД). Пятнадцать регулировщиков, прошедших учебные сборы в Барнауле, приступили к службе на наиболее оживлённых перекрёстках [1].

Среди первых сотрудников ОРУД были В.П. Серкин, Н.В. Явнов, Ф.И. Веснин. Командиром взвода был назначен П.М. Стариков, а позже его сменил П.Н. Семистенов. Регулировщики несли службу в две смены, при этом перед началом каждой смены проводился инструктаж. Служба осуществлялась круглый год, независимо от погодных условий [8].

К концу 50-х годов обстановка на дорогах Бийска несколько стабилизировалась. Были установлены дорожные знаки, к надзору за транспортом привлекалось значительное количество автодружинников. Госавтоинспекторы совместно с руководством транспортных предприятий усилили работу по укреплению дисциплины среди водителей и повышению их квалификации.

В 1963 году в соответствии с Постановлением Совета Министров РСФСР от 20 декабря 1963 № 1428 «Об утверждении Положения о Госавтоинспекции» [4] сотрудники ГАИ Солтонского, Красногорского и Бийского районов были объединены в отделение ГАИ Бийского горотдела милиции. Руководство новым подразделением осуществлял А.П. Нехорошев, старшими госавтоинспекторами были назначены И.Г. Клименко и Д.В. Устенко [8].

Этим же постановлением были расширены контрольно-надзорные полномочия ГАИ в части проведения транспортными и другими предприятиями, имеющими транспорт, мероприятий по предупреждению аварийности. Особенно интенсивной работа была в период уборки урожая, когда для вывозки сельскохозяйственной продукции привлекалось большое количество транспорта из других регионов и войсковых формирований.

Бийское отделение ГАИ обеспечивало сохранность зерна при его перевозках на местные зернохранилища [9].

Территория обслуживания Бийского отделения ГАИ (город и три района), обслуживало всего 7-8 сотрудников, в распоряжении которых находилось 6-7 мотоциклов марок М-72 и ИЖ-49. В зимнее время сотрудникам приходилось преодолевать значительные расстояния, так как погодные условия не были основанием для сокращения объёма работы.

В 1965 году отделением был получен автобус, а в этом же году – первый автомобиль «Москвич-407». В 1976 году для дежурной части был выделен автомобиль «УАЗ-469» [8].

Постановление Совета Министров СССР от 29 ноября 1967 № 1092 «О повышении безопасности движения в городах, других населенных пунктах и на автомобильных дорогах» [5] было принято с целью стабилизации сложной обстановки с аварийностью, сложившейся на дорогах СССР. Функции ГАИ были серьёзно расширены.

Совместно с исполнительной властью отделением ГАИ проводился комплекс мероприятий, направленных на предупреждение причин возникновения дорожно-транспортных происшествий и снижение тяжести их последствий.

Активно развивалась профилактическая работа по снижению аварийности среди населения, в том числе проводимая с участием партийных, комсомольских и профсоюзных организаций.

В 1968 году в составе Бийского отделения ГАИ был создан взвод дорожного надзора. Командиром взвода был назначен майор милиции А.И. Иванутин [8]. С первых дней существования взвода был усилен контроль за движением транспорта, своевременно пресекались нарушения правил дорожного движения, к нарушителям применялись меры административного воздействия.

Работа взвода получила высокую оценку руководства. В 1970 году, в честь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина А.И. Иванутин был занесён в городскую Книгу почета.

Поскольку дорожные и коммунальные службы города не обеспечивали установку и эксплуатацию технических средств регулирования, с 1973 года эти функции были возложены на ГАИ. В структуре отделения ГАИ Бийского ГОВД был создан специализированный монтажно-эксплуатационный участок (СМЭУ ГАИ), которым руководил Ю.А. Домащенко. Благодаря деятельности этой службы в городе была создана совершенная система автоматической регулировки проезда перекрёстков, что повысило безопасность как водителей, так и пешеходов [8].

В 1975 г. в связи с образованием городского управления милиции отделение получило статус отдела ГАИ УВД города Бийска. Были введены должности старших госинспекторов Восточного и Приобского районов, находившиеся в оперативном подчинении начальников райотделов. [8].

Отдел ГАИ расположился в заречной части города, на переулке Перевозном, в новом двухэтажном здании.

Отделение ОРУД в 1976 сменило новое подразделение – дивизион дорожного надзора, который возглавил подполковник милиции Д.В. Устенко. В 1982 году дивизион дорожного надзора был реорганизован в отдельный батальон дорожно-патрульной службы (ОБ ДПС) ГАИ УВД г. Бийска. Возглавил его майор милиции Ю.А. Домащенко.

В обязанности отдельного батальона ДПС входило не только регулирование дорожного движения, но и выявление и пресечение административных правонарушений, преступлений, задержание пьяных водителей, розыск угнанных автомобилей.

1975 г. в составе отдела ГАИ УВД г. Бийска было создано Межрайонное регистрационно-экзаменационное отделение (МРО РЭО ГАИ) [7], в сферу обслуживания которого кроме города входило 10 сельских районов края. Отделение занималось регистрацией транспортных средств, число которых увеличивалось год от года, и к концу 80-х годов достигло 61 тысяч на территории обслуживания. Ещё одной функцией РЭО было проведение экзаменов на право управления транспортными средствами, выдача и замена водительских удостоверений.

Несколько лет эту службу возглавлял майор милиции И.Г. Клименко, здесь длительное время работали госавтоинспекторы А.Д. Чирков, Б.А. Усольцев, В.М. Пахаруков, И.С. Дорохин.

Во второй половине 80-х происходило оснащение отдела ГАИ новейшими техническими средствами, патрульными автомобилями, которые активно использовались в служебной деятельности [7].

Довольно значительное омоложение личного состава отдела, особенно в дорожно-патрульной службе, произошло в 80-х годах. К 1983 году в ГАИ работало более 50% молодых сотрудников, комсомольская организация насчитывала 40 человек. Молодое поколение достойно продолжило лучшие традиции старших [8].

В 1983 г. отличился комсомольско-молодежный взвод ДПС, под командованием лейтенанта милиции Н.Н. Лесных. По итогам 1983 г. сержант милиции С.А. Егоров был признан лучшим инспектором дорожно-постовой службы края, а взвод занял первое место среди молодежных коллективов ГАИ Алтайского края [3].

В 1984 г. первое место в крае по результатам ведомственных соревнований занял молодежный взвод лейтенанта Я.А. Керимова, а в 1985 г. по итогам года взвод Н.Н. Лесных снова был первым. Положительный опыт работы Бийского отдела ГАИ был обобщен краевым управлением и рекомендован для применения подразделениям ГАИ края [8].

Работа в ГАИ всегда оставалась не только трудной, но и опасной. В памяти сотрудников и горожан бережно хранится память о сотрудниках, погибших при исполнении служебных обязанностей. В актовом зале Бийского отделения ГАИ установлен памятный стенд, посвященный

старшине милиции Петру Лукину – человеку, до конца выполнившему свой служебный долг. 22 июля 1982 года П.М. Лукин погиб при задержании водителя грузового автомобиля, находящегося за рулём в нетрезвом состоянии.

Трагическая гибель Петра Лукина закрепила среди горожан образ милиционера-героя, готового пожертвовать жизнью ради безопасности граждан. Этот случай стал символическим примером исполнения долга, что усилило морально-нравственный компонент образа советского милиционера в массовом сознании.

К 1991 году отдел ГАИ УВД города Бийска подошёл современным технически оснащённым подразделением, с кадровым составом высокой квалификации. Внедрение чёткой структуры управления, грамотная работа всего коллектива позволила добиться высоких показателей оперативно служебной деятельности, выразившихся в стабилизации дорожной обстановки и снижению аварийности.

Деятельность ГАИ Бийска не только способствовала улучшению безопасности дорожного движения в городе, но и укрепила доверие населения к правоохранительным органам.

Литература:

1. Антропов, В.М. В синей форменной фуражке, герб страны блестит на пряжке / В.М. Антропов // Щит и меч. – 2016. – 10 ноября. – 8 с.

2. Гончарова, Е.В. Незримый бой. К 100-летию уголовного розыска / Е.В. Гончарова – Бийск: Катунь, 2018. – 112 с.

3. Отдел по реабилитации и архивной информации Информационного центра Главного управления Министерства внутренних дел Российской Федерации по Алтайскому краю // ОРАИ ИЦ ГУ МВД России по Алтайскому краю. Ф.4 Оп.1 Д.203 Л. 107.

4. Постановление Совета Министров РСФСР от 20 декабря 1963 № 1428 «Об утверждении Положения о Госавтоинспекции» // Сайт. Портал правовой информации [Электронный ресурс]: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102093401&backlink=1&&nd=102016426/ (дата обращения: 18.02.2026).

5. Постановление Совета Министров СССР от 29 ноября 1967 № 1092 «О повышении безопасности движения в городах, других населенных пунктах и на автомобильных дорогах» // Сайт. Электронная библиотека исторических документов [Электронный ресурс]: https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/414106-postanovlenie-soveta-ministrov-sssr-o-povyshenii-bezopasnosti-dvizheniya-v-gorodah-drugih-naselennyh-punktah-i-na-avtomobilnyh-dorogah-29-noyabrya-1967-g-locale-nil-1092/ (дата обращения: 18.02.2026).

6. Постановление Совета Народных Комиссаров СССР от 3 июля 1936 № 1182 «Об утверждении Положения о Государственной автомобильной инспекции Главного управления рабоче-крестьянской

милиции СССР» // Сайт. Консультант Плюс [Электронный ресурс]: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=31618#Fa88dFVcvkxi3Xfn/ (дата обращения: 18.02.2026).

7. Суверов, Е.В. Деятельность алтайской милиции (1953-1991 гг.): учебное пособие Барнаульского юридического института / Е.В. Суверов, Е.В. Миронов. – Барнаул: БЮИ МВД России, 2018. – 103 с.

8. Урзля, Б.А. Бийская автомобильная инспекция. От ГАИ до ГИБДД. / Б.А. Урзля. – Бийск: Катунь, 2003. – 68 с.

9. Урзля, Б.А. Бийская милиция. Очерки истории. / Б.А. Урзля. – Бийск: Катунь, 2002. – 109 с.

В.А. Денисов,
аспирант института истории, социальных коммуникаций и права АлтГПУ;
научный руководитель: доктор истор. наук, профессор Д.С. Орлов
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РАБОТА РЕМОНТНЫХ МАСТЕРСКИХ В СИСТЕМЕ «СЕЛЬХОЗТЕХНИКИ» В АЛТАЙСКОМ КРАЕ В 1980-Е ГОДЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается обслуживание и ремонт сельсхозяйственной техники в системе предприятий «Сельхозтехники» в Алтайском крае в позднесоветский период. Проведенным исследованием подтверждается, что технический сервис и ремонт являлись необходимым условием содержанием сельскохозяйственной техники в работоспособном состоянии и позволяли обеспечивать значительное ресурсосбережение технических средств. Однако в ремонте оборудования и техники имелся ряд недостатков, на ликвидацию которых была направлена деятельность партийных и государственных органов.

Ключевые слова: ремонтные мастерские, «Сельхозтехника», техническое обслуживание, сельское хозяйство, аграрная политика, Алтайский край.

Поддержание надежности и качества сельскохозяйственной техники во время эксплуатации во многом обуславливает эффективность работы всего агропромышленного комплекса. Основным показателем качества техники служит надежность – чем больше надежность машины, тем выше способность реализовать потребности использования. Поэтому проблема повышения надежности машин приобретает первостепенное значение и является одним из главных средств осуществления экономической политики в сфере производства, создания и использования технических средств и машин. Постоянное и планомерное снижение себестоимости обслуживания и производства продукции, которой в нашем случае являлась

сельскохозяйственная техника, становилась в рассматриваемый исторический период источником роста накопления и дальнейшего расширения производства и национального дохода [1. с.14]. Исследуемая проблема получила свое частичное освещение в работах Бурланкова С.П., Милосердова В.В., Томилина В.Н. и ряда других ученых [1, 3, 4].

Особую роль в повышении надежности сельскохозяйственной техники отводилось системе ее обслуживания и ремонта. Ее совершенствование помогало использовать потенциальную надежность, заложенную на стадии конструирования и производства технических средств, а также достигать высокой экономической эффективности их использования.

Технический сервис является вынужденным и необходимым условием поддержания сельскохозяйственной техники в работоспособном состоянии. Следует заметить, что нагрузка на сельскохозяйственную технику в колхозах намного превосходила нормативную. Повышение выработки трактора, комбайна, либо другого агрегата, выход ее за агротехнические нормы весьма условно можно считать достижением. Специфика сельскохозяйственного производства состоит как раз в том, что использование машин в нем носит ярко выраженный сезонный характер, большую часть года они могут простаивать.

Рассмотрев итоги работы краевого объединения «Сельхозтехники» за 1980-1985 гг., исполнительный комитет Алтайского края отметил, что предприятия и организации «Сельхозтехники» региона, решая поставленные задачи по материально-техническому снабжению и производственному обслуживанию колхозов и совхозов, вносили определенный вклад в увеличение производства сельскохозяйственной продукции и повышения уровня механизации производственных процессов в растениеводстве и животноводстве. Ремонтные заводы и объединения «сельхозтехники» осуществляли наиболее сложные работы по ремонту машин, узлов и агрегатов, монтировали и обслуживали перевозки различных сельскохозяйственных грузов и оказывали другие услуги колхозам и совхозам. В крае по состоянию на 1 января 1981 г. в 41 районе имелась ремонтная база «Крайсельхозтехники». Она включала 54 ремонтных мастерских общей площадью 101426 кв.м., мощность которых составляла 30168 условных ремонтов. Из общего количества 23 мастерские были специализированы на определенные виды ремонтной продукции.

В 1981 г. мастерскими было реализовано ремонтной продукции на сумму 36988 тыс. руб., при плане 36929 тыс. руб. Отремонтировано 10534 трактора (100,3% к плану), 5345 зерноуборочных комбайнов (116%), 1393 грузовых автомобилей (107,1%), 8654 дизельных двигателей (108,1%), 1979 автомобильных двигателей (141,3%) и другой техники, узлов и агрегатов.

Из приведенных данных видно, что при реализации продукции и перечисленной номенклатуре планы на 1980 г. были выполнены.

В тоже время выполнение плана по ремонту прочих комбайнов составило 95,3% (при плане 450 комбайнов, фактически отремонтировано 429). Основной причиной невыполнения плана стало отсутствие

специализированных мастерских по ремонту силосоуборочных комбайнов. При плане 4 квартала по ремонту зерноуборочных комбайнов 1825 шт. фактически было отремонтировано 2444 шт. или 133,9%., в тоже время по ремонту прочих комбайнов при плане 162 фактически отремонтировано 95 шт. или 57%. Не был выполнен план 1980 г. по капитальному ремонту автомобилей (при плане 900 фактически отремонтировано 414 шт.). Основная причина невыполнения заключалась в том, что Егорьевская мастерская из-за отсутствия ремонтного фонда автомобилей ГАЗ-51 и плохой обеспеченности запасными частями к ним (особенно деталей облицовки кабин) не реализовала доведенный план ремонта автомобилей. Текущий ремонт автомобилей проводился в мастерских общего назначения, не имеющих условий для выполнения капитального ремонта. [2. л. 35].

Выполнение плана ремонта узлов и агрегатов к тракторам составило 71,4% (при плане 3600, фактически отремонтировано 2572 узла). План ремонта узлов к тракторам на 1980 г. был завышенным. Крайсельхозтехника представила в Госкомсельхозтехнику РСФСР расчеты, доказывающие нереальность доведенного плана. Госкомсельхозтехника РСФСР рассмотрела представленные расчеты и уменьшила на 1981 г. план ремонта узлов к тракторам на 1000 условных ремонтов, однако, планы не изменили. План ремонта животноводческого оборудования выполнен на 90,8%, при плане 600 тыс. руб., фактически отремонтировано на 545 тыс. руб. Невыполнение плана произошло из-за срыва программы ремонта электропогружных насосов. При плане ремонта насосов 3000 фактически было отремонтировано 2312 шт., тем не менее не додано к плану 688 насосов. План ремонта электропогружных насосов не выполнен в связи с недостаточной поставкой обмоточного провода и запасных частей. Перевыполнение плана по другим показателям не изменило в целом ситуацию [2. л. 36].

Выполнение плана ремонтными мастерскими в 1982 году по объему реализации ремонтной продукции составило 100,7% (при плане 43940, фактически отремонтировано 44286).

Выполнены планы по ремонту тракторов на 104%, автомобилей на 100%, дизельных на 116% и автомобильных на 113% двигателей, узлов и агрегатов к тракторам, автомобилям и сельскохозяйственным машинам.

В тоже время выполнение плана по ремонту зерноуборочных комбайнов составило 86% (при плане 5420, фактически отремонтировано 4686). Основная причина невыполнения заключается в том, что план не реален и завышен. На 1982 год он увеличен Госкомсельхозтехникой РСФСР на 720 ремонтов, в сравнении с 1981 годом. Увеличение плана произведено в расчете на вновь веденные в эксплуатацию цеха по ремонту комбайнов. Фактически же эти цеха переоборудованы в СТО тракторов К-700. Кроме того, 820 ремонтов зернокомбайнов не подтверждены заявками хозяйств. Просьба крайсельхозтехники по приведению плана к норме осталась неудовлетворительной. По ремонту специальных комбайнов выполнение плана составило всего 67% (при плане 810, фактически отремонтировано 540). План

ремонта специальных комбайнов увеличен по сравнению с 1981 годом на 162%. Он также не подкреплен заявками колхозов и совхозов, поэтому мастерские не получили необходимого количества ремонтного фонда. Не выполнены планы по ремонту зерновых и специальных комбайнов. Не выполнение ремонтов зерновых комбайнов объясняется тем, что доведен нереальный завышенный план, рассчитанный на ремонт в мастерских крайсельхотехники и арендованных площадях колхозов и совхозов. Не выполнение ремонта по силосным и специальным комбайнам объясняется тем, что мастерские не обеспечены ремфондом из-за больших расстояний доставки для ремонта и обратно, поэтому ремонт их в основном ведется в мастерских колхозов и совхозов. Ремонт насосов постоянно сдерживался из-за отсутствия обмоточного провода и отдельных запасных частей. [3.л.34.].

Многие заводы срывали квартальную поставку запасных частей. Новороссийский завод «Красный двигатель», Алма-Атинское объединение «Казтрактордеталь», Ярославское объединение «Автодизель», Костромской завод «Мотордеталь», Ульяновский моторный завод, Таганрогский комбайновый завод и некоторые другие заводы отгружали запасные части неравномерно по кварталам, переносили большую часть поставки на 4 квартал, нарушали сроки отгрузки деталей. Это ставило в тяжелое положение специализированные ремонтные предприятия, которые вследствие этого работали неритмично. Срывался план ремонта узлов и агрегатов. В течение прошедшего года в колхозах и совхозах края велась работа по наведению порядка в использовании и хранении запасных частей. В начале 1980-х гг. в хозяйствах была проведена инвентаризация, заведен номенклатурный учет, открыты карточки. «Райсельхозтехники» располагали остатками запасных частей в хозяйствах, что позволяло им владеть ресурсами районов и быстрее удовлетворять заявки хозяйств на детали. Кроме того, по данным годовой инвентаризации проводилось перераспределения запасных частей внутри края и вывоз излишних деталей за пределы Алтайского края [2. л. 40.].

Ремонтные предприятия края обеспечивались запасными частями под установленные планы текущих и капитальных ремонтов по утвержденным нормам. Ежеквартально ремонтные предприятия предоставляли краевому объединению отчёты по остаткам запасных частей, что позволяло своевременно производить корректировку выделяемых им деталей и производить их перераспределение. На поставку запасных частей между краевой базой и ремонтными заводами заключались договоры. Однако, снабжение ремонтных заводов во многом зависело от неравномерной поставки деталей предприятиями промышленности. [2. л. 41.].

В 1982 году существенное влияние на выполнение плана ремонтными мастерским оказывал недостаток кадров рабочих. Для выполнения дефицита рабочей силы мастерские привлекают механизаторов из хозяйств. Механизаторы выполняют работы связанные с разборкой техники на узлы и детали, а также сборочные работы из готовых узлов. Отсутствие необходимого опыта привлекаемых механизаторов отрицательно сказывается на

производительности и качестве выполняемых работ. В начале 1980-х годов продолжалась целенаправленная работа по улучшению качества ремонтной продукции. Если в 1981 году принято 371 рекламация, то в 1982 году - 321 рекламация. В течении 1983 года внедрена комплексная система управления качеством, однако количество принятых рекламаций оказалось несколько выше, чем в 1982 г. [3, л. 35.].

На многих ремонтных мастерских внедрена комплексная система управления качеством продукции. В целом улучшена технологическая дисциплина, условия хранения ремонтного фонда и готовой продукции. Наряду с этим не во всех райсельхозтехниках своевременно ведется техническое обслуживание и ремонт станков, мало обращается внимание повышению квалификации станочников.

Литература:

1. Бурланков, С.П. Качество как основной резерв эффективности эксплуатации мобильной сельскохозяйственной техники / С.П. Бурланков. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. – 158 с.
2. ГААК. Ф.1443. Д. 1744. Л. 35-36, 40-41.
3. ГААК. Ф.1443. Д. 2051. Л. 34-35.
4. Милосердов, В.В., Аграрная политика России – XX век / В.В. Милосердов, К.В. Милосердов. – М., 2002. – 543 с.
5. Томилин, В.Н. Эксплуатация машин как фактор эффективности агротехнологий в СССР (1960-1970-е гг.). / В.Н. Томилин // Ежегодник по аграрной истории в Восточной Европе, 2020 г. Социальный мир деревни X-XXI вв.: земельные собственники / землевладельцы и земледельцы. – Воронеж, 2020. – С. 219-231.

Н.Ю. Звягин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

БИЙСКИЙ МАСЛОСЫРКОМБИНАТ КАК СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ В 1958-1985 ГГ.

Аннотация. Данная статья посвящена Бийскому Маслосыркомбинату как социально ориентированному предприятию в период с 1958 по 1985 годы. Особо внимание уделено системе наставничества, интеграции новых кадров в жизнь предприятия, культурному досугу рабочих.

Ключевые слова: Бийский Маслосыркомбинат, наставничество.

Маслосыркомбинат был ориентирован на социальное благополучие рабочих и их семей. Так, в 1958 был построен детский сад № 29 на 95 мест – 4 группы. Его строительство имело большое значение, так как ещё в 1952 году по городу на 12 тыс. детей в возрасте до трех лет приходилось 415 мест в яслях, а на 9,8 тыс. детей в возрасте от четырех до семи лет в детских садах приходилось только 1546 мест. Ко второй половине 70-х годов, маслосыркомбинат смог обеспечить 80% потребности рабочих в детских садах, в 1978 году открыт второй детский сад №23 на 140 мест – 6 групп. Был заводской пионерский лагерь в селе Ая, имелось 10 корпусов, вмещавших 360 детей, столовая на 300 посадочных мест. Потребность рабочих в пионерском лагере для детей была закрыта на 100% [2].

Так же постепенно решался жилищный вопрос, в 1967 году сдан в эксплуатацию 80 квартирный дом, в 1973 году построен ещё один дом на 100 квартир. На территории комбината работал здравпункт с кабинетами терапевта, гинекологический, зубной, процедурный, физиологический и лаборатория. Здравпункт был оснащен всем необходимым медицинским оборудованием [2].

Имелись красные уголки, служившие центром массово-политической работы. Проводились встречи с ветеранами труда и передовиками производства, вечера посвящения в рабочий класс, занятия кружков художественной самодеятельности [2].

На комбинате практиковалась система наставничества, ориентированная на интеграцию новых кадров в жизнь предприятия. Наставники назначались из передовиков и новаторов производства, ветеранов предприятия, работников, имеющих педагогический опыт. Они уделяли большое внимание воспитательной работе со своими подчиненными. Организовывали их досуг, следят за учёбой в школе рабочей молодёжи, за их поведением в быту. Вовлекали рабочих в спортивно-массовую работу. Так в 70-е года В.А. Асташова руководила комсомольско-молодежной бригадой из 16 девушек несовершеннолетнего возраста. С её назначением в бригаде создался трудоспособный и сплоченный коллектив, который выступил за выполнение «Пятилетки в четыре года», выполнив свое обещание, бригада премирована туристической поездкой в г. Алма-Ату [2, л. 18]. Помимо этого В.А. Асташова находила время не только на рабочие моменты в коллективе, но и на досуг. Вместе с подчиненными ходила в кинотеатр, лыжные прогулки, выездки за город. Успевала побывать в домах у каждого рабочего, познакомиться с родителями и бытом молодёжи [2, л. 18]. Подобные примеры на комбинате были не редкостью, когда рабочий коллектив становился настоящей семьёй в труде и отдыхе.

К 1985 году маслосыркомбинат находился на своем экономическом и культурном пике, имел богатую историю и большой штат рабочих. Продолжалось строительство современного жилья для рабочих. Решающим событием, повлиявшим на дальнейшее развитие маслосыркомбината, стала перестройка. В 1986 г. по решению Алтаймолпрома все низовые заводы были

выведены из подчинения Бийского маслосыркомбината [1, л. 1], тем самым положив конец отработанной десятилетиями логистической цепочке и поставив предприятие и рабочих в сложное положение.

Литература:

1. МБУ БКМ им. В.В. Бианки. – Ф. 11.2. – Оп.1. – Д.10. – Л. 1. – Бийский маслосыркомбинат.

2. МБУ БКМ им. В.В. Бианки. – НВФ 7614/1. – Л. 1–21. – Краткая история развития Бийского маслосыркомбината.

М.А. Костишин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЯ КАТОЛИЧЕСКОЙ ОБЩИНЫ В ГОРОДЕ БИЙСКЕ

Аннотация. Статья посвящена истории католической общины Бийска с 1840 года по настоящее время, включая периоды ссылок священников, строительство первого костёла, советские гонения и возрождение в 1990-е годы. Ключевое внимание уделено малочисленности общины (около 40 человек) и её устойчивости, что подтверждается освящением нового храма Св. Иоанна Крестителя в 2014 году.

Ключевые слова: Католическая община Бийска, ссыльные католические священники, храм Св. Иоанна Крестителя, возрождение прихода, малочисленность общины.

История католической общины Бийска берёт начало в 1840 году, когда в город прибыл из Виленской губернии для отбывания ссылки католический священник Антоний Шишко [2]. Прибытие ссыльного католического священника стало первым документально зафиксированным свидетельством присутствия католического духовенства в городе. Примечательно, что о. Антоний Шишко не ограничился лишь отправлением религиозных нужд немногочисленных католиков, но открыл в Бийске частную школу, которая вскоре приобрела значительную популярность среди горожан. Этот факт вызвал неудовольствие со стороны православного духовенства, и спустя три года школа по представлению православного архиерея была закрыта. В 1855 году А. Шишко покинул Бийск, однако традиция присутствия католических священников в городе продолжилась. В последующие годы ссылку в Бийске отбывали другие католические священники: Константин Стефанович (находился в Бийске в 1865-1868 годах), Ян Витковский, Юзеф Левкович (1867–1868годах), Амброжи Косаржевский (1865-1867годах) [2]. Эти

священники, сами находясь в ссылке, окормляли духовные нужды католического населения города, которое составляли преимущественно ссыльные поляки, а также представители других католических народов.

Численность католиков в Бийске в XIX веке оставалась незначительной. Согласно данным Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона, в Бийском округе по исповеданиям насчитывалось: римско-католиков – всего 43 человека [1]. Эта статистика подтверждает, что католическая община города была малочисленной, что во многом определяло особенности её существования и развития.

Важно отметить, что в этот же период Бийск становится важным центром православной миссионерской деятельности. В 1880 году было учреждено Бийское викариатство Томской епархии, а в 1883 году сюда была перенесена резиденция начальника Алтайской духовной миссии, что превратило Бийск в «миссионерскую столицу» Алтая. Католическая община существовала на периферии этого мощного православного присутствия, что, несомненно, влияло на её положение.

Ключевым событием в истории бийской католической общины стало строительство первого католического храма в городе. После событий 1905 года правительство Российской империи разрешило строительство католических храмов, и в 1910 году на добровольные пожертвования довольно многочисленных католиков в городе был построен костёл.

Точная судьба этого первого храма после революции 1917 года и в советский период остаётся малоисследованной. Можно предположить, что с началом антирелигиозной кампании храм был закрыт, а здание, вероятно, было утрачено или перепрофилировано. Этот период истории общины является наименее документированным и требует дополнительного архивного изучения.

Возрождение католической общины в Бийске началось в 1990-е годы. 22 апреля 1997 года была официально зарегистрирована местная религиозная организация Прихода Св. Иоанна Крестителя Римско-Католической Церкви города Бийска. [2]

Дата регистрации стала точкой отсчёта нового этапа в истории общины, получившей, наконец, легальный статус в постсоветской России. Настоятелем прихода был назначен польский священник Анджей Обуховский, под руководством которого началось активное строительство нового храма. Первоначально богослужения, вероятно, проводились в приспособленном помещении, однако вскоре начались работы по возведению нового католического храма.

В конце 2000-х - начале 2010-х годов в бийской католической общине развернулись активные строительные работы.[4] В 2011 году католический епископ Сибири Иосиф Верт посетил с пастырским визитом приход Св. Иоанна Крестителя в Бийске. К тому моменту приходской дом был практически достроен: туда уже были перенесены офисные помещения прихода, и в нём поселился священник [2].

Важной особенностью бийского католического прихода стало присутствие монахинь-кореянок из Конгрегации Св. Павла из Шартра сестёр Ареты Хен, Агнессы Лим и Марии Нам, которые работали в приходе уже три года и недавно, переселившись в переоборудованную под женский монастырь бывшую квартиру священника.[2]

2 августа 2014 года состоялось торжественное освящение нового храма Св. Иоанна Крестителя. Церемонию возглавил епископ Иосиф Верт, собравший порядка 200 верных со всей епархии, а также зарубежных гостей. В ходе церемонии освящения в храмовый алтарь были вмурованы реликвии двух святых мучеников: польского иезуита Анджея Боболи и первого корейского священника Андрея Ким Тэгона [2]. Символично, что в алтаре храма были соединены мощи польского и корейского святых. Это отражало интернациональный характер общины, объединяющей людей разного этнического происхождения.

В настоящее время католический приход Св. Иоанна Крестителя расположен по адресу: ул. Вячеслава Шишкова, 48 в Бийске. Современная община остаётся немногочисленной. По словам настоятеля, в хорошие времена прихожан насчитывалось до 40 человек. Это подтверждает преемственность с дореволюционной общиной, которая также была малочисленной. Богослужения проводятся по Воскресеньям и по праздникам [3]. На протяжении 2010-х годов настоятели прихода сменяли друг друга. После отца Анджея Обуховского настоятелем был назначен отец Сергей Давыдов (с середины октября 2018 года) [3], а в последующем Калецки Богдан Станислав (с 19 апреля 2021 года). Такая частая смена настоятелей, связанна с тем, что была нехватка священнослужителей, проживающих в городе Бийске. [3]

История католической общины Бийска – это история устойчивости и преемственности. Возникнув в 1840 году с прибытием ссыльного священника Антония Шишко, община на протяжении почти двух столетий сохраняла католическую веру на алтайской земле. Пройдя через дореволюционный период становления, советские годы гонений и забвения, община возродилась в 1990-е годы и в настоящее время имеет свой храм и приход.

Особенностью Бийской католической общины является её малочисленность на всём протяжении истории (от 43 человек в XIX веке до около 40 прихожан в настоящее время), что, однако, не препятствует регулярному проведению богослужений и сохранению религиозных традиций.

Литература:

1. Бийск [Электронный ресурс] // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – URL: https://niv.ru/doc/dictionary/brockhaus-efron/articles/193/bijsk.htm

2. Строительство Церкви – дело многих поколений [Электронный ресурс] // Сибирская католическая газета : [интернет-портал]. – 2014. – 6 авг. – URL: https://sib-catholic.ru/stroitelstvo-cerkvi-delo-mnogix-pokolenij/?ysclid=mo7amkx0ds858754711

3. Скляр, С. Чем живут католики: «БР» побывал в гостях в единственном костеле Бийска [Электронный ресурс] / С. Скляр ; фот. С. Кулыгин // «Бийский рабочий» : сетевое издание. – 2018. – 25 дек. – URL: https://biwork.ru/news/v-katoliceskom-kostele-bijska-novyj-nastoatel?ysclid=mo7aoulyut752229924#bounce

4. В Бийске возводится новый католический храм и приходской дом [Электронный ресурс] // Информационное агентство «Банкфакс». – 2011. – 28 марта. – URL: https://www.bankfax.ru/news/75232/

А.В. Литягина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РУКОПИСЬ АЛЕКСАНДРА ИВАНОВИЧА СУЛОЦКОГО ОБ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу рукописи Александра Ивановича Сулоцкого об истории и деятельности Алтайской духовной миссии. В работе рассматриваются исторические и этнографические сведения, зафиксированные автором, а также оценивается вклад Сулоцкого в изучение миссионерского движения на Алтае. Статья написана на основе данных исторического источника из архива г. Тобольска, доступного в настоящее время в электронном виде.

Ключевые слова: А.И. Сулоцкий, Алтайская духовная миссия, станы, иноверцы.

Алтайская духовная миссия (православное миссионерское общество) учреждена в 1828 году. Основатель миссии – преподобный Макарий. Миссионеры вели просветительскую работу среди инородцев, приобщая их к православной вере, российской культуре, навыкам оседлой хозяйственной жизни [1, с.15].

Важную роль в изучении деятельности Алтайской Духовной миссии играет рукопись Александра Ивановича Сулоцкого, протоиерея Русской православной церкви, историка, краеведа, «Записки о церковной Алтайской Миссии» [2]. Документ состоит из 79 страниц. Структура работы изложена самим автором в самом начале и состоит из следующих разделов: об учреждении миссии, её круге действий, о числе инородцев по округам, об их

образе жизни, информация о станах миссии, о нуждах и потребностях миссии и другую информацию.

Оригинал рукописи хранится в Тобольском историческом архиве.

Текст данного документа сложный к прочтению, потому что всё написано от руки. В некоторых местах даже требуется навык прочтения старых документов и понимания почерка. В записках даются сведения о том, когда была учреждена Церковная Алтайская Миссия. «Церковная Алтайская Миссия находящаяся в Бийском округе Томской (и до 1834 года Тобольской) Епархии для обращения Татар и Калмык идолопоклонников Шаманского суеверия в Христианскую веру, – учреждена по Высочайшему повелению в 15 день Декабря, 1828 года на доклады Святейшего Синода состоявшуюся. Высочайшая воля объявлена бывшему Тобольскому Архиепископу Преосвященнейшему Евгению» [2, л. 8]. В цитатах из документа мы сохраняем стиль автора источника, его орфографию и пунктуацию.

Далее говорится про определение содержания Алтайской Церковной миссии. О том, какое пособие получали священнослужители. Отец Архимандрит Макарий получал 350 рублей за свою службу церкви. «По началу, не было определено оклада на содержание Миссии, а также при отправке Миссии так и в следующие годы присылаемо было из Святейшего Синода по 990 руб.» [2, л.10]. Но с начала 25 августа 1835 года Святейший Синод постановил определить постоянный оклад на содержание и потребности Миссии по 100 руб. А с 20 марта 1837 года определено отпускать Миссии по 2000 руб. на содержание церкви, сотрудников, служителя, путевые расходы.

Позже благодаря Миссии в Бийском округе начали принимать крещение иноверцы Кузнецкого округа, а в 1831 году Тобольское Епархиальное начальство дозволило распространить действие Миссии и на Кузнецкий округ. Здесь автор Сулоцкий приводит нам статистику оседлых иноверцев, которые приняли христианство. Исходя из статистики ясно, что иноверцев, принявших христианство больше, нежели не принявших. «В Бийском округе кроме оседлых иноверцев, которые ныне уже почти все христиане, имеется 16 кочевых иноверцев, идолопоклонников Шаманского суеверия, именно в число их по 9 ревизий 3819 душ обоего пола, из них число принявших христианство при служении Миссии простирается около 400 душ обоего пола, прочие давно крещены; некрещеных остается около 5» [2, л.13]. Итого, согласно, А. Сулоцкому, в Бийском и Кузнецком округах осёдлых инородцев крещенных 36467 душ обоего пола, из них некрещенных и вообще имеющих особенную нужду в проповеди Евангелия, всего примерно 23500 мужского и женского пола.

Проанализировав следующую записку Сулоцкого под названием «Миссия и селения Новокрещенных», я выяснила, что Миссия могла заниматься обращением и утверждением в христианство новообращенных, из любого своего местопребывания. И таких пунктов или станов Миссия имела уже пять. При этом для большего удобства Миссия должна была отделять

крещенных от некрещенных и поселять их отдельно. Автор пишет, что таких поселений было создано девять. Известно так же, что первым пунктом для прибывания Миссии стал Улала – это первоначальное название современного города Горно-Алтайска, в 100 верстах от Бийска. Тем самым Сулоцкий обращает наше внимание на то, что многие иноверцы начали принимать христианство, что для них вхождение в христианство стало очень важным шагом в налаживании так же и международных отношений в том числе. Для иноверцев Алтайская Духовная Миссия играла огромную роль, как объединение народов Алтая.

Литература:

1. Бийск: энциклопедия / гл. ред. К.Г. Колтаков, В.П. Никишаева ; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. – Бийск : БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009. – 416 с. – Текст : непосредственный.
2. Государственный архив Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГАТО «ГА в г. Тобольске») // Электронный архив Тюменской области. – Ф. И-144. – Оп.1. – Д. 27. – URL: https://tobarhiv.72to.ru/Pages/StorageFiles/StorageFilesList.aspx?ItemId=2223589&ItemType=5 (дата обращения: 17.04.2026). – Текст : электронный.
3. Пивоваров, Б. Протоиерей Александр Сулоцкий. Его жизнь и труды по церковной истории Сибири: К 100-летию со дня кончины [Электронный ресурс] / Б. Пивоваров // Журнал Московской Патриархии. 1985. – №6. – С. 11-20. // URL: https://azbyka.ru/otechnik/Aleksandr_Sulockii/protoierej-aleksandr-sulotskij-ego-zhizn-i-trudy-po-tserkovnoj-istorii-sibiri/ (дата обращения: 17.04.2026).

Д.В. Лобова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНСТВА НАРОДОВ В БИЙСКЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу исторических предпосылок формирования межнационального единства в Бийске как одном из старейших городов Алтайского края. Рассматриваются ключевые факторы, повлиявшие на становление многонационального общества: географическое положение, переселенческая политика, развитие торговли и культурное взаимодействие народов. Особое внимание уделяется роли экономических связей, образовательных и религиозных институтов, а также государственной политики в укреплении межэтнического сотрудничества. Делается вывод о том, что единство народов в Бийске является результатом длительного исторического процесса, основанного на взаимном уважении и

взаимодействии.

Ключевые слова: межнациональное единство; история Бийска; этнокультурное взаимодействие; переселенческая политика; многонациональное общество.

Вопрос межнационального единства занимает важное место в развитии российского общества, отличающегося значительным этнокультурным разнообразием. В условиях многонационального государства особую значимость приобретает изучение локальных примеров, в которых взаимодействие различных народов складывалось исторически и привело к формированию устойчивых моделей сосуществования. Подобные примеры позволяют не только глубже понять механизмы межэтнического взаимодействия, но и выявить факторы, способствующие укреплению общественной стабильности. Одним из таких примеров является Бийск - один из старейших городов Алтайского края, обладающий богатой историей и сложной социальной структурой [2].

Основанный в 1709 году по указу Петра I как крепость, Бийск первоначально выполнял военно-стратегическую функцию, служа важным форпостом на южных и восточных рубежах Российского государства [2]. Его создание было частью более широкой государственной политики, направленной на укрепление границ и освоение новых территорий. Однако значение города довольно быстро вышло за рамки исключительно военных задач. Благодаря своему географическому положению Бийск оказался на пересечении важных торговых и коммуникационных путей, связывающих Сибирь с регионами Центральной Азии [1].

Это обстоятельство предопределило его дальнейшее развитие как административного и торгового центра. Уже на раннем этапе своего существования город стал местом активного взаимодействия различных этнических групп. Контакты между русским населением и коренными народами Алтая постепенно приобретали устойчивый характер. Они проявлялись не только в сфере торговли, но и в повседневной жизни, хозяйственной деятельности и обмене опытом. Совместное проживание в условиях приграничной территории требовало выработки форм взаимопонимания и сотрудничества, что способствовало постепенному формированию доверия между различными группами населения.
В XVIII-XIX веках Бийск становится важным центром переселенческого движения. Государственная политика, направленная на освоение окраин Российской империи, стимулировала переселение крестьян, ремесленников и купцов из различных регионов страны [3]. В результате формируется многонациональный состав населения, включающий представителей разных культур и традиций. Помимо русских, значительную роль в жизни региона играли коренные народы Алтая, а также казахские кочевые группы, активно участвовавшие в торговых и хозяйственных связях [1]. Позднее в регион

переселялись и представители немецкого населения, которые привносили элементы европейской хозяйственной культуры и новые формы организации труда.

Важно подчеркнуть, что многонациональность Бийска формировалась не как совокупность изолированных общин, а как единое социальное пространство, в котором происходило постоянное взаимодействие различных групп [2]. Экономические, бытовые и социальные связи способствовали формированию устойчивых контактов, а также постепенному преодолению этнической замкнутости. В таких условиях складывались предпосылки для формирования общей городской среды, объединяющей людей независимо от их происхождения.

Особую роль в процессе сближения народов сыграло развитие экономических связей. Со временем Бийск превратился в крупный торговый центр, обеспечивающий связь между регионами Сибири и Центральной Азии [1]. Регулярные ярмарки, развитие ремёсел и активный товарообмен способствовали установлению прочных и долговременных контактов между представителями различных этнических групп. Экономическая деятельность требовала не только практического взаимодействия, но и выработки единых норм поведения, основанных на доверии и взаимной ответственности. В процессе торговли и совместной хозяйственной деятельности происходило не только экономическое, но и культурное сближение. Например, взаимодействие с казахским населением и народами Алтая способствовало заимствованию элементов материальной культуры [1]. Это проявлялось в особенностях одежды, традициях питания, способах ведения хозяйства. Подобные процессы свидетельствуют о том, что экономическое сотрудничество становилось важным механизмом интеграции, способствующим формированию общей культурной среды.

Со временем экономические связи дополнялись более глубоким культурным взаимодействием. В Бийске формировалась особая культурная среда, в которой переплетались традиции различных народов, создавая своеобразный синтез [2]. Это взаимодействие находило отражение в языке, обычаях, обрядах и повседневной жизни горожан. Значительную роль в этом процессе сыграли образовательные учреждения и религиозные организации, которые способствовали распространению знаний и формированию общей системы ценностей.

Распространение православия, наряду с сохранением традиционных верований коренных народов, создавало сложную, но устойчивую систему духовной жизни. Школы и просветительские учреждения способствовали формированию общей культурной базы, объединяющей представителей различных этнических групп. При этом важно отметить, что процессы культурного взаимодействия не приводили к утрате самобытности. Напротив, происходило сочетание сохранения традиций с их адаптацией к новым условиям, что позволяло поддерживать баланс между разнообразием и единством.

В XX веке процессы формирования межнационального единства получили новое развитие в условиях советской государственности. Политика интернационализма была направлена на формирование единого социального пространства и укрепление идеи равенства народов [3]. Развитие промышленности и экономики города привело к новому притоку населения, что усилило его многонациональный характер. Создание общих трудовых коллективов способствовало формированию тесных социальных связей между представителями разных народов.

Система образования и государственная идеология играли важную роль в укреплении межэтнического взаимодействия. Они формировали представления о единстве и общности интересов, что способствовало снижению конфликтности и укреплению социальной сплочённости. Таким образом, процессы, начавшиеся в предыдущие исторические периоды, получили институциональное закрепление и дальнейшее развитие. В современный период Бийск сохраняет статус многонационального города, в котором исторически сложившиеся формы взаимодействия продолжают играть важную роль [2]. Культурная жизнь города отражает его этническое разнообразие: проводятся национальные праздники, развиваются культурные инициативы, активно действуют общественные организации. Всё это способствует поддержанию межэтнического диалога и укреплению взаимопонимания между различными группами населения.

Особое значение имеет сохранение исторической памяти, которая формирует представление о Бийске как о пространстве сотрудничества и взаимного уважения. Осмысление исторического опыта позволяет не только сохранить сложившиеся традиции взаимодействия, но и адаптировать их к современным условиям, отвечая на вызовы времени.

Таким образом, единство народов в Бийске является результатом длительного и многогранного исторического процесса. Оно сформировалось под воздействием совокупности факторов, среди которых особое значение имеют географическое положение города, переселенческая политика, развитие экономических связей, культурное взаимодействие и государственная политика. Каждый из этих факторов сыграл свою роль в формировании устойчивой модели межэтнического сосуществования.

Опыт Бийска наглядно демонстрирует, что прочное межнациональное единство не возникает стихийно. Оно является результатом длительного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимном уважении и готовности к диалогу. Именно эти условия позволяют сохранять культурное многообразие и одновременно формировать общее социальное пространство, обеспечивающее стабильность и развитие общества.

Литература:

1. Верещагин, В.И. Очерки Алтая / В.И. Верещагин. – Новосибирск : Сибкрайиздат, 1927. – 84 с.

2. Гончаров, Ю.М. Очерки истории города Бийска (вторая половина

XIX – начало XX в.) / Ю.М. Гончаров, А.В. Литягина ; Алтайский государственный университет. – Барнаул : Изд‑во Алт. ун‑та, 2009. – 276 с

3. История Алтая : в 3 т. Т. 1 : Древнейшая эпоха. Древность и средневековье / Алтайский государственный университет ; под ред. Е.В. Демчик, В.А. Скубневского, А.А. Тишкина. – Барнаул : Изд‑во Алт. ун‑та, 2019. – 399 с.

М.Р. Сугоняк,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ЭТНОГРАФИЯ НА ХОЛСТЕ

Аннотация. Статья рассматривает особенности воплощения этнографической темы в искусстве художников Алтая и Иркутска. Анализируется, как через живопись отражаются быт, традиции и мировоззрение народов Сибири, а также выявляются различия в подходах: от внутреннего, основанного на личном опыте, до более обобщённого и философского осмысления. Подчёркивается роль искусства в сохранении культурного наследия и национальной идентичности.

Ключевые слова: Этнография, Сибирь, Алтай, Иркутск, живопись, народные традиции, культурное наследие, национальная идентичность, быт, символизм.

Этнография в изобразительном искусстве – это направление, в котором художники изображают повседневную жизнь народов, их традиции, быт и культурные особенности. При этом задача заключается не только в изображении внешних деталей реальности, но и в передаче её внутреннего содержания – атмосферы, образа жизни и взаимодействия человека с природной и социальной средой.

В рамках этого направления выделяется этнопримитив – художественный подход, при котором художник сознательно использует формы, стилизованные под народное или «наивное» творчество, чтобы передать традиционное мировоззрение и культурную память народа. Художник через простую форму показывает глубокие смыслы – связь человека с природой, родом, духовным миром.

Этнопримитив как художественное явление начал формироваться в XX веке, когда в искусстве усилился интерес к древним, архаичным формам культуры и «первичным» способам жизни человека. Художники стали чаще обращаться к отдалённым регионам и традиционным сообществам, где сохранялся уклад, слабо затронутый урбанизацией и индустриальным развитием.

Особый интерес в этом контексте представляет Сибирь. Это огромный регион с суровой природой, протяжёнными пространствами и многообразием коренных народов, каждый из которых обладает уникальной культурой, языком и традициями. Удалённость от крупных культурных центров способствовала сохранению здесь древних форм быта и мировоззрения. Поэтому Сибирь в искусстве воспринимается не только как географическое пространство, но и как особый культурный мир, в котором человек находится в тесной и постоянной связи с природой, традицией и историческим укладом жизни.

Сибирский этнопримитив интересен тем, что с одной стороны, он изображает реальные сцены жизни – труд, быт, обряды, повседневные ситуации, а с другой – он раскрывает эмоциональную сторону: его суровость, внутреннюю гармонию, устойчивость традиций и одновременно их столкновение с современностью.

Алтай многими воспринимается как единая территория, охватывающая Алтайский край и Республику Алтай, но духовная культура Алтая сложна и неоднородна [3, с. 32]. Его художественная традиция формируется на пересечении различных этнических и мифологических представлений. Что придаёт образам особую многослойность и символическую насыщенность

Эти особенности ярко проявляются в творчестве художников, обращавшихся к теме жизни народов Алтая и Сибири. Художники обращаются к культуре коренных народов, их традициям, быту и мировоззрению, превращая это в визуальные образы. Через живопись они не только сохраняют культурное наследие, но и переосмысляют его. Особенно ярко это проявляется в творчестве художников Алтая и Иркутска.

Одним из художников Алтая, которому уже на протяжении многих лет удается работать в рамках одной темы, но в каждой новой работе освещать ее новые грани, стал Юрий Егорович Бралгин. Он является постоянным участником городских, краевых, региональных, республиканских, всесоюзных и зарубежных выставок. Его работы находятся в музеях Бийска, Барнаула, Горно-Алтайска, Кемерова, Новосибирска, Искитима, Томска, а также в частных коллекциях за рубежом: в Англии, Южной Корее, Испании, Америке, Германии, Финляндии, Японии. Основная тема в творчестве Бралгина – Горный Алтай, а точнее жизнь и быт коренных алтайцев, их традиции и обряды. Его картины акцентируют внимание зрителей на наиболее важных явлениях и ценностях национальной культуры алтайского народа. Здесь есть и обращение к древней религии – шаманизму, и к страницам эпоса и мифологии, сцены, связанные с обрядовой культурой и бытовые сценки, философские размышления о жизни и единстве человека с природой. В художественных образах прошлого и настоящего алтайцев он старается воплотить идеал гармоничного отношения с самим собой, своими близкими, окружающим миром, космосом [2, с.49].

Через сцены повседневной жизни, такие как «Чегень», «Выездной медпункт», передается атмосфера быта, труда, и общение.

Так, простая на первый взгляд бытовая сцена с приготовления чегеня показывает нам традиции и образ жизни народа. Чегень – является важным традиционным кисломолочным напитком, который занимает важное место в повседневной жизни алтайцев.

Иной характер носит картина выездной медпункт. Здесь происходит столкновение традиционного уклада жизни алтайцев с медициной. Художник использует этот бытовой эпизод, чтобы показать не только реальность жизни людей на Алтае, но и влияние науки и медицины на традиционное сообщество, контакт двух культур и их взаимодействие.

Художник также раскрывает тему жизни и традиций алтайского народа.

На картине «Алтайская семья», художник изобразил семью из пяти человек в центре которой младенец – как символ продолжения рода. В руках у младенца ташуур, что является символом власти, удачи и защиты. Большую роль отводили этому предмету древние тюрки, так как являлись кочевниками.

Зритель наверняка задаётся вопросом: почему такая многофигурная композиция будто сжата со всех сторон. Суть здесь в том, что это передаёт состояние монолитной крепости самой семьи. Эту сплочённость подчёркивает ещё и то, что все фигуры заключены в круг, то есть, композиция построена по кругу. Она словно символизирует вечный традиционный круговорот, сменяющий одно поколение на другое, никто не может разорвать эту цикличную закономерность. Круг здесь является оберегом семейного рода, в котором расположены все члены семьи

Работы Юрия Егоровича Бралгина подкупают наивно-радостным чувством полноты бытия, счастливой гармонии с миром, природой. В них словно разлито светлое жизнеощущение, которое трогает душу зрителя.

Григорий Иванович Чорос-Гуркин стал первым профессиональным художником среди коренных народов Сибири.

Особое место в его творчестве занимают этнографические работы. Он фиксировал на бумаге, картоне, холсте сцены быта, культурных обрядов, мотивы орнамента, шаманские бубны, традиционную одежду, сопровождая рисунки пояснениями на алтайском и русском языках. Каждый рисунок сопровождают пояснительные тексты, записанные со слов очевидцев. Эти работы имеют большую научную ценность, так как отражают подлинную культуру того времени.

Одна из наиболее известных работ художника – «Алтайцы». Через сцены разделки туши, изображения женщины в алтайском национальном костюме и двух лошадей, привязанных к столбу, художник раскрывает повседневный быт и традиционный уклад жизни.

В иркутском искусстве этнография приобретает характер не только изображения, но и размышления. Художники стремятся показать не просто быт или внешние особенности, а значение культуры в жизни человека, её влияние на личность и мировоззрение. Через портреты, сюжетные сцены и

символические образы они раскрывают внутренний мир представителей разных народов Сибири.

Особенно ярко это проявляется в творчестве Татьяны Григориевны Ларёвой. Татьяна Ларёва является одним из немногих иркутских художников, кто обращается к истории родного края, к людям, чьи судьбы накрепко связаны с Сибирью. В её работах часто встречаются портреты и жанровые сцены, через которые раскрываются особенности внешности, быта и характера народов Сибири. Говоря о содержательной стороне творчества Татьяны Григорьевны, необходимо отметить углублённый психологизм, одухотворённость создаваемых ею образов.

Увлечение этнографией, изучение быта и типажей коренных сибирских народов, их верований, обычаев и нравов, праздников и обрядов вылилось в создание серии произведений «Сибирская Азия», выполненных в технике масляной живописи и пастельных рисунков. Наиболее интересные из них – «Праздник на Байкале», «Проповедь», «Солнцеворот», «Тофалария», «Нас становится всё меньше» [1].

На картинах изображены праздничная сцена на берегу озера, люди в традиционных костюмах с меховыми и вышитыми элементами, на женщинах – яркие сарафаны и платки, мужчины в рубахах с поясами. На празднике видно и ремесло: корзины с рыбой, изделия из дерева, кедровые шишки – все это отражение местных промыслов.

Изображение деревенской жизни в православный праздник. На переднем плане изображены люди в ярких народных костюмах: женщины в праздничных сарафанах, мужчины в традиционной одежде. Особое внимание привлекает девушка, держащая полотенце, это подчеркивает духовную сторону праздника и уважение к обычаям. Вокруг зеленые деревья и берёзовые ветки, которыми традиционно украшают дома на Троицу. Рассуждая о содержании картины, можно отметить, что художница стремится показать не только внешний облик праздника, но и его внутренний смысл. Здесь важны не только обряды, но и чувство общности, связь поколений, уважение к традициям.

Также показан обряд встречи солнца летом, на картине Солнцеворот. Одежда богато украшена вышивкой и орнаментами, символизирующими связь с природой и предками. Картина передает ощущение единства человека с природой и с духовным миром, где религиозные и народные верования сосуществуют.

Этнография в изобразительном искусстве выступает не только как способ изображения традиционного уклада, но и как осмысление культуры народов. На примере творчества художников Алтая и Иркутска можно увидеть не только сохранение культурного наследия, но и его художественного переосмысления.

Сибирский этнопримитив помогает не только сохранить культурное наследие народов Сибири, но и является важным средством сохранения и

понимания культурного наследия, помогая современному человеку осознать богатство и уникальность этого мира.

Литература:

1. Быков, О. Этнография на холсте [Электронный ресурс] / О. Быков // Восточно-Сибирская правда онлайн : сетевое издание. – 2014. – 4 февр. – URL: Режим доступа: https://www.vsp.ru/2014/02/04/etnografiya-na-holste/ (дата обращения: 15.04.2026).

2. Виницкая, Н.В. Фольклорные мотивы и образы в творчестве Юрия Бралгина / Н.В. Виницкая // МНКО, 2011. – №6-2. – С 49-51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/folklornye-motivy-i-obrazy-v-tvorchestve-yuriya-bralgina (дата обращения: 15.04.2026).

3. Виницкая, Н.В. Типология мифоэпических женских образов (на примере творчества современных художников Алтая) / Н.В. Виницкая, И.А. Шевлякова // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – 2022. – №28. – С. 31-37. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-mifoepicheskih-zhenskih-obrazov-na-primere-tvorchestva-sovremennyh-hudozhnikov-altaya (дата обращения: 15.04.2026).

Н.А. Тимофеев,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Е.В. Почеревин
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ БИЙСКА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ГАЗЕТЫ «АЛТАЙ» (МАЙ-ИЮНЬ 1913 Г.)

Аннотация: Данная статья посвящена реконструкции повседневной жизни Бийска в период его наивысшего экономического расцвета перед Первой мировой войной. На основе анализа выпусков газеты «Алтай» выявляются основные направления развития города: от технического переоснащения промышленности до трансформации досуговых практик. Особое внимание уделяется анализу объявлений о найме, трудовым конфликтам, религиозному дискурсу, что позволяет увидеть Бийск не только как торговый центр и купеческий город, но и как арену острых социальных противоречий начала XX века.

Ключевые слова: Бийск, газета, торговля, досуг, быт, купечество, 1913 год.

Бийск образца 1913 года в официальной историографии часто предстает как тихий купеческий город. Однако материалы местной прессы, в частности газеты «Алтай», рисуют иную картину: это город, находящийся в состоянии бурной, порой болезненной модернизации. Будучи «воротами» Чуйского тракта, Бийск аккумулировал капиталы и транслировал европейские культурные коды на всю территорию Алтайского округа.

Для понимания бытовой жизни нужно начать с рассмотрения экономической составляющей. Экономика Бийска в 1913 году характеризуется примечательным переходом от простого торгового посредничества к индустриальному развитию. Открываются новые производства, что фиксируется и газетой: открывается «Кустарно-кожевенное товарищество Новиков и Тихонов», перерабатывающее сырье, а также активно закупающее кожи по всему уезду [8]. Технологическое обновление коснулось и строительства: Бийский казенный сельскохозяйственный склад рекламирует массовое поступление «кровельного железа» [4], что свидетельствует о замене традиционных деревянных крыш на более долговечные и пожаробезопасные материалы. Появляется реклама Сибирского Торгового Банка, который доводит до сведения публики о ежедневном приеме вкладов [1], что говорит о высокой ликвидности местного капитала. С развитием капитализма в Бийске меняются и маркетинговые стратегии. Так, например, швейные машинки «Zinger» демонстрировались в магазинах бесплатно [3], а английские велосипеды предлагались не только в рассрочку, но и в почасовый прокат [2], что делало высокие технологии более доступными для горожан. Однако в данном контексте экономическая составляющая является лишь «вершиной» айсберга, о котором мы можем судить по заголовкам газет. Куда более важным является социальная структура, вытекающая из вышеперечисленных «экономических чудес».

Сам по себе социальный срез Бийска, представленный в газете, демонстрирует глубокое расслоение. С одной стороны, мы видим мир роскоши и статусности: продажа «анкеров и швейцарских сыров» у Мельникова [1], «золотых и серебряных вещей» [9]. С другой стороны – мир тяжелого, низкооплачиваемого труда. Вакансии «мальчиков для услуг» [12] и караульных [13], свидетельствует об использовании детского труда и острой потребности в охране частной собственности (что, в принципе, примечательно для всей Российской Империи 1913 года).

Характерным является массовый протест служащих в магазине Т-ва Второва [2], который стал знаковым событием: около сотни приказчиков решились на открытый конфликт с крупнейшим ритейлером империи, требуя соблюдения норм рабочего времени. Это можно считать предвестником организованного революционного движения в Бийске, и в целом в регионе. Меж тем, социальная борьба – это экзотика, обычный бийчанин продолжал вести активную культурную жизнь, а газета отражала множество интересных и важных событий в городе.

Бийск в 1913 году был удивительно европеизирован. Культурная повестка включала гастроли звезд мирового уровня, таких как, виолончелист Богумил Сикора [3]. Театр «Косморама» выполнял функцию «окна в мир», показывая не только развлекательные комедии, но и серьезные экранизации классики, например, «Отверженные» Виктора Гюго [7]. Демонстрация опер «Травиата» и «Кармен» Передвижным оперным товариществом [10] подчеркивала статус Бийска как культурной столицы Алтая.

Важной составляющей городской идентичности была благотворительность. Гулянья на пароходе «Волшебник» [9] или концерты «малолетних гитаристов» [11] в пользу Общества попечения о начальном образовании показывают, что купечество брало на себя функции социального обеспечения, с которыми не всегда справлялось государство. Наблюдаем мы и «идеологический спор» в бийской среде: так, например, конфликт вокруг «Народных чтений» священника Акулова [9] обнажил противостояние между церковным видением просвещения и запросами светской интеллигенции на более свободную подачу информации. Мы наблюдаем высокий интерес к вопросам веротерпимости. Телеграммы из Государственной Думы о правах католических религиозных обществ на постройку католических церквей занимали видное место на первых полосах [5]. Это не было случайностью: значительная часть бийского предпринимательства и ссыльной интеллигенции имела католические корни и традиции. Обсуждение этих вопросов в печати свидетельствует о формировании в городе зачатков гражданского общества, готового отстаивать свободу совести и религиозное равноправие.

Всё это сочеталось с насыщенной хроникой, которая печаталась на последних страницах газеты. Повседневность была омрачена инфраструктурными проблемами. Пожар в магазине Кузнецова показал беззащитность города перед огнем [3], возможно именно с этим и была связана острая необходимость замена крыш на более пожаробезопасный материал [4]. Наблюдаются неоднократные жалобы на «невыносимую пыль» и «неблагоустройство» Кузнецкой улицы. Криминальная хроника фиксировала не только кражи пенсне и серебряных часов, но и побеги арестантов [2], что также создавало в городе тревожную атмосферу.

Но почему, говоря о классовом расслоение и социальной напряженности, мы наблюдаем такое большое количество «развлекательных» объявлений и торговых предложений? Отсюда можно вывести одну примечательную закономерность: чтобы в газете появилось объявление о продаже английских панам и сыра «Бри», сотни рабочих и приказчиков (как в магазине Второва) [2] должны были получать неприлично малую оплату труда. Огромная разница между себестоимостью труда и ценой товара оседала в карманах узкой прослойки – купцов и промышленников Бийска. Именно за счет скопления такой сверхприбыли и формируется капитал, который позволяет рождать спрос на оперу, велосипеды в прокат, а также деликатесы. Важно помнить, что всякая газета

в начале XX века – рупор интересов тех, у кого были деньги. Не забываем и об экспансии иностранного капитала, как, например, в случае с компанией Zinger или английскими велосипедами. Они создавали потребность в комфорте, создавали, выражаясь экономическим языком, спрос и предложение.

Бийск в 1913 году находился в точке высшего напряжения всех своих сил. Город сочетал в себе черты передового капиталистического центра и архаичного сословного общества. Опера Верди и английские велосипеды соседствовали с мальчиками-посыльными и забастовками приказчиков. Это – уникальный сплав, который позволяет рассмотреть и проанализировать газета «Алтай», даже за очень короткий промежуток времени (май-июнь 1913 года). Мы наблюдаем, как ёмко и богато она показывает разнообразие бытовой, экономической и социальной жизни в Бийске. Кто бы мог подумать, что через каких-то несколько лет это устойчивое, на первый взгляд, здание городского благополучия было столь стремительно разрушено в пламене революции. Но, тем не менее, 1913 год – уникален, в первую очередь, своим спокойствием мирной жизни перед Первой мировой войной, разнообразием товаров, большим спросом на товары и услуги.

Литература:

1. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 12 мая (№103). – Текст : непосредственный.

2. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 14 мая (№104). – Текст : непосредственный.

3. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 21 мая (№110). – Текст : непосредственный.

4. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 22 мая (№111). – Текст : непосредственный.

5. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 23 мая (№112). – Текст : непосредственный.

6. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 26 мая (№114). – Текст : непосредственный.

7. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 28 мая (№115). – Текст : непосредственный.

8. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 31 мая (№118). – Текст : непосредственный.

9. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 15 июня (№130). – Текст : непосредственный.
10. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 16 июня (№131). – Текст : непосредственный.
11. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 18 июня (№132). – Текст : непосредственный.
12. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 20 июня (№134). – Текст : непосредственный.
13. Алтай : газета внепартийная, прогрессивная. – Бийск : Типография Товарищества «Алтай», 1913. – 21 июня (№135). – Текст : непосредственный.

С.Н. Третьяков,
аспирант института истории, социальных коммуникаций и права АлтГПУ;
научный руководитель: доктор истор. наук, профессор Д.С. Орлов
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (Бийск)

РОЛЬ КОМСОМОЛЬЦЕВ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ПРОИЗВОДСТВЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: В статье анализируется роль сельского комсомола военных лет в сельскохозяйственном производстве. Основное внимание уделено возросшей ответственности комсомольцев в хозяйственной жизни колхозов. Методам подъёма комсомольцев на решение хозяйственных задач. Созданию комсомольско-молодёжных тракторных, молотильных и транспортных бригад, а также звеньев плугарей на гужевой тяге и их достижениям. Комсомольским инициативам патриотических движений.

Ключевые слова: ВЛКСМ; комсомольско-молодёжная бригада; Красное знамя, Почётная грамота ЦК ВЛКСМ; транспортная бригада, инициатива, патриотические начинания.

В ходе мобилизаций из колхозов была призвана большая часть трудоспособного мужского населения, по Западной Сибири сокращение составило 73%, в Алтайском крае за 1941 г. призвали 2600 (56%) председателей колхозов. К 1942 г. осталось 10,7 тыс. трактористов и 3,3 тыс. комбайнёров, а в 1940 г. было соответственно 32500 и 8257, всего за 1-й год войны призвали 90% механизаторов. В результате мобилизаций во 2-й пол.

1941 г. резко сократилось количество коммунистов и партийных ячеек, особенно на селе, а к 1943 г. трудоспособное население уменьшилось на 55% [7, С. 346, 350; 10, С. 29].

В этой связи возросла ответственность молодёжи, а комсомольцев особенно. Обстановка обязывала вникать во всю хозяйственную жизнь, брать на себя налаживание производства в роли первичных организаторов на фоне резкого сокращения опытных механизаторов, тракторного парка и конского поголовья. От молодёжи требовалось максимальное напряжение, а положение усугублялось ещё и тем, что многие сельские организации ВЛКСМ распались ввиду массового призыва на фронт – в Локтевском районе распалось 23, Рубцовском 9, Славгородском 26. Политотделы МТС за 8 мес. восстановили 860 организаций и приняли в ВЛКСМ 3366 чел. Многие организации ВЛКСМ были награждены Почётными грамотами и Красными знамёнами ЦК ВЛКСМ и Крайкома ВЛКСМ [4, С. 21, 22; 6, С. 130; 7, С. 346; 8, С. 94].

Повсеместно в крае, РК ВЛКСМ и помощники начальников политотделов по ВЛКСМ посредством организационной и массово-политической работы поднимали комсомольцев на решение хозяйственных задач – в 1942 г. на полях трудились свыше 100 тыс. комсомольцев, многие девушки заменили мужчин, 14 тыс. комсомолок работали механизаторами. Для мобилизации молодёжи на борьбу за высокий урожай, а также в целях обобщения и пропаганды опыта молодых передовиков, по инициативе Крайкома ВЛКСМ в начале 1943 г. был проведёны собрания сельской молодёжи по обсуждению итогов года и предпосевных мероприятий. А в марте 1943 г. первый слёт молодых передовиков – 650 делегатов [6, С. 131, 132].

Активному участию молодёжи способствовала хорошо поставленная политическая работа. Лидером сельской молодёжи в годы войны была Локтевская районная организация ВЛКСМ, где особое внимание уделялось укреплению связей с несоюзной молодёжью и росту комсомольских рядов, которые достигли за 1943/45 гг. 1327 чел., то есть возросли в 2,5 раза. В 1942 г. из 100 комсомольско-молодёжных комбайновых агрегатов и молотильных бригад, 71 завоевала звание фронтовой, а во фронтовой вахте на уборке урожая приняли участие более 1600 чел. молодёжи, 1490 из них перевыполняли планы. Выступая инициаторами краевых воскресников по сдаче зерна государству в 1943 г., сами вывезли 210 тыс. пудов. Весной 1944 г. для успешного проведения весеннего сева в районе создали 35 комсомольских организаций и групп, в тракторных отрядах, 48 в полеводческих бригадах, 16 на фермах. Именно поэтому в военное время Локтевский район был одним из передовых по выполнению военно-хозяйственных задач. Отчёт помощника по ВЛКСМ, начальника политотдела Каменской МТС отмечал, что в колхозах со здоровым комсомольским активом, весь с/х инвентарь и упряжь отремонтированы, корма к фермам подвозятся, скотина вышесредней упитанности. В результате правильной

расстановки комсомольцев по основным участкам работы, колхозы выполнили поставки продукции полностью [3, Л. 6; 8, С. , 95, 96].

Широкое распространение получили комсомольско-молодёжные тракторные, транспортные, полеводческие, животноводческие бригады и звенья высокого урожая, с каждым годом росло их количество и качество работы. В соцсоревновании 1943 г. участвовало в общей сложности 880 тракторных бригад, в 1945 г. 1058 бригад. Наиболее выдающихся успехов достигли: Т. Бойко – выработка бригады на каждый 15-сильный трактор составила 399га за весеннюю кампанию; И. Гузий – 119 га, а весной 1944 г. по 700га на каждый трактор. В том числе серьёзную роль играли и женские – например, бригада Шеятенко Шипуновской МТС бросила вызов на соцсоревнование ряду МТС и впоследствии награждённой Почётной грамотой ЦК ВЛКСМ. В 1945 г. по инициативе Ф. Русина развернулось соревнование за выработку на каждый 15-сильный трактор не менее 800 га. В соцсоревнование включилось 1058 бригад, объединявших 12 тыс. молодых трактористов из которых 1030 бригад и 11805 трактористов перевыполнили взятые обязательства. Годовой план тракторных работ перевыполнили 1030 бригад и 11805 трактористов, сэкономив 480 тонн[5, 55. 56; 6, С. 133, 134; 7, С. 355; 8, С. 94; 9, с. 133]. Примеры отличного труда комсомольцы показали при ремонте тракторного парка в 4-м квартале 1943 г., вследствие чего Алтайский край получил Красное знамя ГКО и в результате выполнение плана тракторных работ в посевную 1944 г. достигло 102,6%, на 30% поднялась выработка [5 с.51, 52; 6, С. 135; 7, С. 356].

Наряду с тракторами на пахоте использовались лошади, волы и коровы, а непомерный объём конно-ручных работ вызвал к жизни комсомольско-молодёжные звенья пахарей, бороновальщиков, сеяльщиков – на гужевой тяге работало 16800 плугарей. Наиболее передовыми были соревнующиеся звенья пахарей В. Носачёва и М. Журкина из колхоза им. В. В. Куйбышева Павловского района, вырабатывавших не менее 1.5га при норме 1, 25га., пахари этих звеньев не уходили с поля, не достигнув намеченного результата. Большую работу проводили комсомольцы по созданию кормовой базы животноводства – например, в Локтевском районе работало 27 сенокосных комсомольских бригад и 19 на силосовании. В 1943 г. комсомольцы Алтайского района заложили 1565 тонн силоса [5 с.39; 6, С. 136, 137, 142].

Далее, в сельском хозяйстве создавались комсомольско-молодёжные звенья и бригады, для оперативного выполнения определённых задач. В 1941 г. проводилась краевая вахта комсомольцев по сдаче зерна государству, в которой участвовало 240 молотильных и 598 транспортных комсомольско-молодёжных бригад – почти 7 тыс. человек. В 1942 г. по инициативе комсомольцев Зонального района развернулось краевое соревнование за лучшую работу по уборке и сдаче урожая с охватом 1976 молотильных и 2700 транспортных бригад, силами комсомольцев организовано 5020 красных обозов по отгрузке 550 тыс. ц. зерна. Вводилась практика

переброски таких бригад на особо трудные участки – например, в Завьялово переброшенная комсомольская бригада 30 чел организовала круглосуточную молотьбу – план хлебосдачи был выполнен [1, Л. 6; 7, С. 354, 355; 8, С. 92, 93; 9, с. 133].Аналогично создавались бригады для проведения декадника по уборке овощей, картофеля и оборудованию овощехранилищ. Особое внимание обращали на охрану урожая при уборке и перевозке, устанавливали комсомольско-молодёжные посты. Организовывались рейды по подготовке хранения картофеля и овощей в колхозах, а также качества убранных полей [2, Л. 68].

Летом и осенью 1943 г. шло соревнование комсомольцев за досрочное выполнение хлебозаготовок в составе, 985 комбайновых агрегатов и 4 тыс. молотильно-транспортных бригад, в том числе 2600 транспортных из которых 850 женских – в результате вывезли около 15 млн. пудов зерна или в 2 раза больше чем в 1942 году. Победителем стала бригада Паны Войтенко, взявшая на себя высокие обязательства, выступая инициаторами соцсоревнования – в 2 рейса вывозить 80ц зерна в день. Бригада выполнила обязательства на месяц раньше, доставив на элеватор 30 тыс. пудов зерна, всего за кампанию 48 тыс. пудов, а в 1942 г. 9 тыс. пудов. В 1944 г. инициатором фронтовой вахты по сдаче хлеба государству, выступила бригада Г. Рыжкова. В соревновании приняли участие более 15 тыс. чел., доставили на ссыпные пункты свыше 27 млн. пудов хлеба. Хлеб возили на лошадях, быках, коровах круглосуточно в осенний дождь и зимний холод, а во многих местах рейс на ссыпной пункт продолжался 3-4 суток [5 с.43; 6, С. 140-142; 7, С. 354, 355; 8, С. 93].

Комсомольцы и несоюзная молодёжь являлись инициаторами многих патриотических движений – например, инициатива комсомольцев Иловлинской МТС по сбору запчастей. В целом по краю была проведена большая работа по оказанию помощи в ремонте сельхозтехники – организовали сбор инструментов и запчастей, их ремонт и отправку в МТС, посвящая этой работе воскресники, сверхурочные часы работы, комсомольско-молодёжные рейды и посты. В начале 1942 г. за декаду собрали по краю более 95 тыс. штук запчастей к тракторам и другим сельхозмашинам. При Тальменской МТС специально созданная комсомольская бригада собрала для ремонта своих тракторов более 2 тыс. деталей. Инициатива комсомольцев Павловского района заключалась в двухнедельнике по сбору и ремонту конного сельхозинвентаря, так как конными машинами перед войной хлеба почти не убирали, и они были заброшены по разным местам – на полевых станах, задворках колхозных усадеб, ЛПХ колхозников. В результате собрали 64 тыс. ед. инвентаря, многие из которых годились в утиль, и силами 2438 комсомольцев восстановили 26 тыс. машин [2, Л. 6; 4, С. 168, 169]. Весной 1944 г. по инициативе комсомольцев колхоза им. Куйбышева этого же района провели неделю фронтового труда. Комсомольцы вели за собой колхозников в борьбе

за повышение урожая, выступая застрельщиками создания звеньев высокого урожая [6, С. 136, 137].

Завершая работу, можно сделать вывод, что массовая мобилизация взрослого трудоспособного населения, неизбежно выдвинула комсомольцев на первый план в решении хозяйственных вопросов. Хорошо поставленная политическая работа комсомольского руководства способствовала активному участию молодёжи в сельскохозяйственном производстве. Практически роль комсомольцев была реализована в качестве организаторов и активных застрельщиков соцсоревнования, фронтовых декад, воскресников, массового создания комсомольско-молодёжных бригад соответственно сельхозкампании. Реализации патриотических инициатив по сбору инструментов, запчастей и ремонту ставшего вновь актуальным конного сельхозинвентаря. Отмечалось, что в колхозах и районах со здоровым комсомольским активом выполнялись многие плановые показатели, а Локтевский район был в течение всей войны одним из передовых благодаря усиленной работе комсомольцев.

Литература:

1. ГААК. Ф. П-1. Оп. 18. Д. 220.
2. ГААК. Ф. П-545. Оп. 1. Д. 1.
3. ГААК. Ф. П-1900. Оп. 1. Д. 3.
4. Алтай в годы Великой Отечественной войны / под ред. Е.В. Заруцкой. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1960. – 236 с.
5. Анисков, В.Т. Жертвенный подвиг деревни: Крестьянство Сибири в годы Великой Отечественной войны / В.Т. Анисков. – Новосибирск, 1993. – 245 с.
6. Ерошкевич, Н.Г. Очерки по истории комсомола Алтая / Н.Г. Ерошкевич. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1957. – 156 с.
7. Очерки истории Алтайского края / редкол.: А.П. Бородавкин (отв. ред.) и др. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1987. – 446 с.
8. Очерки истории Алтайской организации ВЛКСМ / редкол.: Г.Н. Безруков и др. – Барнаул: Алтайское кн. изд-во, 1988. – 264 с.
9. Рыков, А.В. Внеэкономическая мотивация колхозного крестьянства в годы Великой Отечественной войны (на материалах Алтайского края) [Электронный ресурс] / А.В. Рыков. – URL – http:// cyberleninka.ru›article/n/vneekonomicheskaya-… (дата обращения 28.10. 2023).
10. Ульянов, Л.Н. Сельское хозяйство и крестьянство Сибири к концу Великой Отечественной войны / Л.Н. Ульянов // Вопросы истории. – 1976. – № 8. – С. 26-38.

А.С. Чащилова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МИФ КАК МАТРИЦА: ИСТОКИ ВИЗУАЛЬНОГО КОДА СИБИРИ В ИСКУССТВЕ АЛТАЯ

Аннотация. Статья посвящена феномену сибирского этнопримитива в современном искусстве Алтая. Рассматривается обращение художников к архаическим формам сознания – мифу, ритуалу и родовой памяти – как основе художественного языка. Анализируются особенности авторских стратегий и роль этнопримитива в сохранении культурной идентичности региона в условиях глобализации.

Ключевые слова: сибирский этнопримитив; Алтай; этнокультурная идентичность; мифологическое мышление; архаика.

В пространстве современной сибирской живописи и графики отчетливо выделяется феномен, корни которого уходят в толщу тысячелетий. Речь идет об особой художественной оптике, где локальная идентичность раскрывается не через этнографическую фиксацию быта, а через обращение к архаическим пластам сознания – мифу, ритуалу и родовой памяти. Наиболее ярко этот процесс проявился на Алтае, где профессиональное искусство совершило сознательный поворот к формам, которые принято называть «наивными» или традиционно-народными. Как отмечают исследователи, «мифологизирование становится способом организации материала для художников, обращающихся к алтайскому фольклору и мифу во имя сохранения и возрождения национальных форм культуры» [1, с. 1].

Важно подчеркнуть: в отличие от примитива как вынужденной стадии развития ремесла, этнопримитив является отточенным авторским приемом. Художник здесь не упрощает форму от бессилия, а намеренно использует язык плоскостного изображения, геометрической символики и антропоморфизма. В этом контексте авторы обращаются к разным манерам: «как реалистическая трактовка образов, так и обращение к этнопримитиву» [1, с. 2]. В мировой культуре интерес к подобной эстетике оформился на стыке XIX и XX столетий – достаточно вспомнить Поля Гогена или русских неопримитивистов. Однако сибирская версия этого метода опиралась не на поиски абстрактной «дикости», а на живую, не прерванную традицию: шаманские практики, культ предков, тотемизм и одухотворение природы, которые сохранялись в народной памяти алтайцев вплоть до конца прошлого века.

Почему именно Алтай стал идеальной питательной средой для этнопримитива? Благодаря удивительной сохранности архаичных

культурных слоев. Вплоть до недавнего времени здесь бытовали родоплеменные культы, а сакральная география включала священные вершины (двуглавая Белуха), реки-прародительницы (бурная Катунь), мировое древо Бай-Терек и зооморфных пращуров – ирбиса или марала. Согласно наблюдениям искусствоведов, «среди наиболее часто встречающихся образов в картинах художников Алтая можно обнаружить горы, деревья, священных птиц и животных» [1, с. 2]. Дуалистическая картина мира алтайцев, пронизанная идеей единства борющихся начал, предлагает современным авторам неиссякаемый резервуар символов. «Дуалистические взгляды, уходящие корнями в мифологию, позволяют показать мир в единстве его противоположностей» [1, с. 11]. К этому добавляется богатейшая археологическая палитра: древние петроглифы, оленные камни, каменные изваяния (Кезер-таш) и скифо-сибирский звериный стиль создали прецедент высокоразвитой изобразительной традиции.

В работах современных художников Горного Алтая мифологическая парадигма становится не просто украшением, а структурообразующим стержнем композиции. Графика Николая Чепокова, например, демонстрирует этнопримитив в его зрелой форме. Автор виртуозно владеет тонкой, упругой линией, отсылающей к скифской пластике, но наполняет древние формы лиризмом и умиротворением. Исследователи подчеркивают: «В творчестве Н. Чепокова нашли отражение различные стороны алтайского мировоззрения: поклонение природе, трепетное отношение к женщине-матери, хранительнице очага» [2, с. 3]. Его богиня материнства Май-Эне (Умай) предстает то в облике величественной старухи, то в ипостаси юной воительницы. Примечательно, что «Умай упоминалась в рунических текстах еще в VII–VIII вв.» [2, с. 2]. В метафорическом образе «женщина-пещера» Чепоков изображает женское лоно как вместилище космоса: «У Н. Чепокова женское тело – это пространство Вселенной, заполненное животным и растительным миром, людьми» [2, с. 3]. В цикле «Времена года» («Август. Месяц летней косули») женские тела буквально врастают в почву, сплетаясь с ветвями деревьев и телами зверей, утверждая неразрывность человеческой плоти и ландшафта.

Иначе решает задачу Юрий Бралгин, который ориентируется на архетип каменного изваяния – кезера. В его картине «Кедр-стражник» «у художника кедр-стражник – это мотив священного «мирового дерева»« [1, с. 5]. Его персонажи намеренно статичны, монументальны и лаконичны. Это не портреты, а идолы, духи-покровители рода. В полотне «Рождение Катуни» река обретает черты женского существа, рождающегося из недр гор. Как отмечается в литературе, «озера и реки воспеваются во многих алтайских мифах» [1, с. 5]. В свою очередь, Григорий Чорос-Гуркин, работавший в узнаваемой реалистической манере, в легендарном «Хан-Алтае» (1907) фактически антропоморфизирует рельеф. «В этих работах голубой Алтай представлен антропоморфным существом» [1, с. 10]. По словам авторов,

«почитание природы проявлялось в их творчестве в олицетворении гор, воды и т.п.» [1, с. 11].

Иван Ортонулов (автор герба Республики Алтай с крылатым грифоном Кан-Кереде) и Мирослав Чевалков активно эксплуатируют архетип круга. У них круг – это и очертания юрты, и солнечный диск, и мембрана шаманского бубна, задающие циклическую, замкнутую композицию. «Изображения на [бубне] носили структурированный и символический характер. Среди обязательных компонентов было деление мира на три уровня – небесный, земной и подземный» [1, с. 8]. Чевалков при этом сознательно нарушает пропорции: его Малчи-Мерген возвышается над облаками, гипертрофированный размер героя передает эпическую мощь. Как справедливо замечает исследователь, «эпический герой в героическом сказании представлен обычно в гармонии с природой. Он защитник рода, земли и является гарантом гармонии и порядка в мире» [3, с. 4].

Особое место в искусстве Алтая занимают женские образы. Возможно, широкое распространение этого образа связано с древней памятью о могущественном женском начале. «Образ матери – один из наиболее важных в художественной культуре. Он имеет множество аспектов. Мать может быть изображена как конкретная личность, как кормилица и дарительница жизни, как родоначальница или богиня» [3, с. 5]. Популярен также образ женщины-воительницы. «Наиболее популярным женским образом воительницы является Очи-Бала» [3, с. 5]. Мотив женщины, облачённой в доспехи, встречается во многих произведениях живописи как устойчивый сквозной сюжет. Изначально данный образ имел не только эстетическое измерение, но и служил трансляции ценностно-нормативных установок культуры.

Сказанное позволяет утверждать: культурная уникальность Сибири в работах местных авторов – это не иллюстрирование фольклорных сюжетов и не стилизация под старину. Это глубинная реконструкция самого способа мифологического мышления. «Художники зрительно воплотили первобытные ценности алтайских народов, дух и жизнеощущение их первобытных предков» [1, с. 2]. В целом искусство профессиональных мастеров изобразительного искусства Алтая характеризуется многообразием подходов к интерпретации мифологических образов. Сибирский этнопримитив, окончательно оформившийся к концу XX столетия, выполняет важную миссию: он дает современному зрителю возможность непосредственного контакта с архаическими ценностями. «Стилизованные и использованные как «цитата» образы мифологии в авторских работах сочетаются с высоким уровнем постижения и отражения мифопоэтического народного восприятия» [1, с. 11]. «Восприятие внешнего плана изображений служит отправной точкой для понимания авторских интерпретаций на пути постижения внутреннего содержания образов» [1, с. 11]. Художники Алтая сегодня не копируют древние образцы, но заново переживают их, выступая в роли честных посредников между ушедшей эпохой и днем сегодняшним. Тем

самым они удерживают этнокультурную идентичность региона в условиях нивелирующей глобализации.

Литература:

1. Алексеева, Т.П. Образы алтайской мифологии как универсальные символы в живописи и графике художников Алтая / Т.П. Алексеева, Н.В. Виницкая, И.А. Шевлякова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13. – № 1. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/31KLSK122.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

2. Виницкая, Н.В. Образы традиционной народной культуры как духовная основа развития изобразительного искусства (на примере творчества современных художников Алтая) / Н.В. Виницкая, И.А. Шевлякова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – №1-1 (62). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazy-traditsionnoy-narodnoy-kultury-kak-duhovnaya-osnova-razvitiya-izobrazitelnogo-iskusstva-na-primere-tvorchestva-sovremennyh (дата обращения: 15.04.2026).

3. Виницкая, Н.В. Типология мифоэпических женских образов (на примере творчества современных художников Алтая) / Н.В. Виницкая, И.А. Шевлякова // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – 2022. – №28. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-mifoepicheskih-zhenskih-obrazov-na-primere-tvorchestva-sovremennyh-hudozhnikov-altaya (дата обращения: 15.04.2026).

А.Д. Шарабарина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МУЗЕИ БИЙСКА КАК ХРАНИТЕЛИ ПАМЯТИ О МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ ЕДИНСТВЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация: В статье рассматривается роль музеев Бийска как ключевых хранителей исторической памяти о межнациональном единстве Алтайского края. Анализируются экспозиции Бийского краеведческого музея имени В.В. Бианки и Музея истории Алтайской духовной миссии, которые демонстрируют влияние различных культур, хозяйственный уклад и духовные традиции народов региона. Особое внимание уделяется тому, как музейные реконструкции и экспонаты формируют уважение к культурному наследию родного края. Делается вывод, что музеи Бийска выступают важной основой для сохранения гражданского единства в культурной сфере жителей края.

Ключевые слова: музеи Бийска, межнациональное единство, Алтай, историческая память, культурное взаимодействие.

Данная работа посвящена переосмыслению прошлого, которое помогает обществу двигаться вперёд. Оно позволяет не потерять опыт предыдущих поколений и лучше понять, как развивались исторические события. В этом процессе особая роль принадлежит музеям. Они не только сохраняют древности, но и позволяют проследить связь между событиями минувших эпох, осознать их предпосылки и результаты, а также ощутить культурную общность жителей конкретного края. В условиях многонационального общества крайне важно, чтобы музейные экспозиции демонстрировали не просто самобытность различных культур, но и их взаимное влияние.

История России во многом складывалась как история совместной жизни разных народов, которые веками жили рядом и постоянно общались между собой. Такое соседство проявлялось в заимствовании хозяйственных навыков, обычаев, повседневных привычек и духовных традиций. В процессе развития сформировалась общая культурная среда, в рамках которой народы сохраняли собственную самобытность, однако неизбежно оказывали взаимное влияние друг на друга. Сегодня это воспринимается как важная часть нашего исторического наследия и как основа мирного сосуществования разных культур.

Алтайский край – один из самых интересных в этническом отношении регионов России. Здесь издавна жили и переселенцы из центральных районов страны, и коренные народы Алтая. Их взаимодействие охватывало самые разные сферы – от труда и быта до религиозных и обрядовых традиций. Постепенно здесь сложился особый культурный облик, в котором переплелись разные традиции и формы жизни.

Особую роль в истории края сыграл город Бийск. Возникнув изначально как крепость в 1709 г., постепенно он становился крупным центром торговли и важным местом межкультурного общения. Через город проходили дороги, связывавшие разные территории, поэтому контакты между народами были особенно активными. В результате Бийск приобрёл значение не только экономического, но и культурного центра, бережно относящегося к своему прошлому.

Одним из главных хранителей истории региона является Бийский краеведческий музей имени В.В. Бианки, а именно его исторический отдел. Это старейший музей Алтайского края, открытый ещё в начале XX века. С годами он вырос в значимый научный и культурный центр, чьи фонды ныне включают почти все грани алтайской истории [1].

Экспозиции музея разделены на несколько тематических частей, посвященных определённому историческому периоду, от Древней истории Алтая до наших дней. Один из залов музея рассказывает о далеком прошлом края. Здесь располагаются археологические находки разных эпох, которые

показывают, как менялась жизнь людей на Алтае на протяжении тысячелетий. Особый интерес вызывают предметы, связанные с древними цивилизациями, а также вещи, отражающие верования и представления древнего населения [2].

Другая часть экспозиции рассказывает о переселении народа с территории Европейской России на Алтай [6]. В этом разделе представлены материалы, рассказывающие, как образовывались первые сёла, и развивалась Бийская крепость. Старинные карты, документы и военные предметы помогают представить, как укреплялась оборона региона и как постепенно расширялись связи между разными слоями населения.

Стены музея рассказывают нам, как Бийск постепенно превращался в купеческий город. Здесь можно узнать о жизни местного купечества, о торговле и экономических связях города с соседними территориями. Эти материалы показывают, что Бийск был частью большой сети товарообмена и культурного влияния, включая связи с азиатскими регионами.

Большой интерес у посетителей вызывает реконструкция городской среды конца XIX – начала XX века. Бытовые предметы, элементы интерьера, изделия ремесленников и архитектурные детали помогают представить, как жили бийчане в то время.

В отделе «Музей Чуйского тракта», символично расположенного в здании купца-чуйца Варвинского, представлена красивейшая природа Алтая, включающая редкие виды растений, животных и птиц. Согласно исследованиям, впервые Чуйский тракт упоминается в древних хрониках Китая как торговый «Мунгальский тракт», о чем свидетельствуют многочисленные артефакты, представленные в музее: первый географические карты, петроглифы, материалы археологических раскопок, колеса от повозок китайского и монгольского происхождения. В русских книгах записи об этой «караванной тропе» встречаются в книге «Большого чертежа всему Московскому государству» (XVI в.). Сам тракт представлен от вьючной тропы до современной автомагистрали Р-256, от купцов-чуйцев до известных людей, жизнь и творчество которых тесно связаны с трактом (Обручев и Потанин, Рерих и Сапожников, Шукшин и Евдокимов, Шишков) [5].

Не менее важным центром сохранения исторической памяти является Музей истории Алтайской духовной миссии. Он расположен в здании, тесно связанном с деятельностью православной миссии, и рассказывает о духовной и просветительской истории Алтая.

В экспозиции музея собрана богатая коллекция материалов, связанных с развитием образования и письменности в регионе. Здесь хранятся старинные печатные книги, рукописи и архивные документы, позволяющие восстановить картину распространения грамотности и становления культурных взаимодействий между народами [4]. Стоит особо отметить переводы священных писаний на языки коренных жителей – именно этот шаг ознаменовал собой важный этап в развитии межкультурного диалога.

В музее также воссозданы предметы интерьера, отражающие повседневную жизнь духовенства и миссионеров. Эти артефакты дают возможность увидеть, что взаимодействие между культурами осуществлялось не только в официальной сфере, но и в повседневном быту. Через такие выставки хорошо видно, насколько сложным и многогранным был процесс взаимного влияния традиций [5].

Таким образом, музеи города Бийска успешно выполняют самую важную задачу – сохраняют исторический опыт региона. Они помогают увидеть, как складывались межнациональные отношения, и показывают, что развитие Алтая стало результатом совместного взаимодействия разных культур. Сегодня их работа помогает людям больше интересоваться историей, уважать культурное разнообразие и лучше понимать единство края.

Литература:

1. Бийский краеведческий музей имени В.В. Бианки : официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: https://biyskmuseum.ru/ (дата обращения: 12.04.2026).

2. Кунгуров, А.Л. Малые археологические коллекции бийского краеведческого музея / А.Л. Кунгуров // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – 2021. – №27. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/malye-arheologicheskie-kollektsii-biyskogo-kraevedcheskogo-muzeya (дата обращения: 16.04.2026).

3. Музей истории Алтайской духовной миссии [Электронный ресурс] / Официальный сайт Бийской Епархии : [интернет-портал]. – URL: https://biysk-eparhia.ru/muzey/ (дата обращения: 12.04.2026).

4. Коваленко, П.С. Музей истории Алтайской духовной миссии и посетитель: процесс, прогресс и протест / П.С. Коваленко // Известия АО РГО. – 2014. – №1 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzey-istorii-altayskoy-duhovnoy-missii-i-posetitel-protsess-progress-i-protest (дата обращения: 16.04.2026).

5. Подрезов, М.В. История Чуйского тракта : обзор основной литературы / М.В. Подрезов // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2017. – №414. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-chuyskogo-trakta-obzor-osnovnoy-literatury (дата обращения: 16.04.2026).

6. Щеглова, Т.К. Этапы формирования этнического и этнокультурного состава населения Алтая в контексте перманентных переселений и миграций XVIII-XXI столетий / Т.К. Щеглова // Учёные записки (АГАКИ). – 2017. – №1 (11). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-etnicheskogo-i-etnokulturnogo-sostava-naseleniya-altaya-v-kontekste-permanentnyh-pereseleniy-i-migratsiy-xviii-xxi (дата обращения: 16.04.2026).

И.А. Шевлякова,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Е.В. Почеревин
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЬ КЛУБОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА БИЙСКА

Аннотация. В статье рассматривается влияние клубов исторической реконструкции на формирование ценностных ориентиров детей и молодежи. В работы приводится описание деятельности клуба «Клан Такеда» г. Бийска. Проанализированы основные направления деятельности клуба и его влияние с позиции инструмента духовно-нравственного и патриотического воспитания молодого поколения.

Ключевые слова: патриотизм, ценностные ориентиры, клуб исторической реконструкции, гражданско-патриотическое воспитание.

Проблема выбора, являясь одной из самых сложных, возникает в современном мире все чаще. Углубляясь в теорию поколений, логически формулируется вывод об особенной выраженности проблемы выбора у поколения «альфа» (дети, рожденные в период с 2011 по 2024 годы). Безграничное количество материальных благ, широкое развитие сферы услуг обуславливает сложность самоопределения. Поэтому становится особенно важно воздействовать на построение системы мировоззрения не только в рамках учебно-воспитательной работы образовательных учреждений, но и создание комфортной, ценностно-ориентированной среды вне сферы образования.

Многие родители задаются вопросом о том, как уберечь ребенка от негативного влияния социальных сетей и цифрового пространства. И, к счастью, ответов на этот вопрос достаточно много. Безусловно, в первую очередь возникают идеи о спортивных секциях, музыкальных и художественных школах, танцевальных студиях. Однако существует не столь распространенный, но не менее увлекательный формат досуговой деятельности детей и молодежи – клубы исторической реконструкции (КИР). Здесь опытные наставники проводят занятия, на которых подрастающее поколение знакомится с историческими особенностями конкретной страны в целом или в определенный временной период. В таких клубах в просветительско-игровом формате изучаются культурные аспекты, обычаи, традиции стран, эпох, народов. Повышает интерес участников клубов также наличие символической атрибутики: одежда, оружие, предметы быта и аксессуары, характерные для специализации каждого отдельного клуба.

Город Бийск, наукоград, «ворота Алтая» известен горожанам, историкам, туристам, гостям города двумя крупными клубами – «Клан Такеда» и «Бикатунский острог». Рассмотрим более подробно направления деятельности клуба «Клан Такеда».

Клуб исторической реконструкции и культуры Японии «Клан Такеда» является членом Алтайского регионального отделения Всероссийского общества «Россия-Япония». Клуб был основан 15 лет назад и совсем недавно, 25 января 2026 года, отметил юбилей, представив гостям культурно-историческое дефиле «Кимоно. 1000 шагов». Все кимоно находятся в коллекции клуба, изделия не оставляют равнодушным даже искушенного ценителя искусства. Основатель клуба – Антон Такеда – поделился историей о путях развития клуба.

Что вот уже на протяжении 15 лет привлекает детей, молодежь, взрослых в этом удивительном мире истории и культуры Японии?

1. Изучение истории феодальной Японии. Без знания истории термин «историческая реконструкция» теряет смысл. Как часто замечает Антон Такеда: «Мы – не «анимешники» и не косплееры. Мы изучаем историю, культуру, быт. Погружаемся в детали, постоянно открываем новое».

2. Воссоздание (реконструкция) материальной культуры, (костюм, доспехи, вооружение, бытовые принадлежности, аксессуары) воинского и других сословий феодальной Японии. Члены клана придерживаются стандартов, характерных для движения Living History, где приоритетным является историческая достоверность (аутентичность) вещи.

3. Проведение ролевых игр по истории эпохи Сенгоку-дзидай (период в японской истории со второй половины XV до начала XVII века).

4. Массовые мероприятия-реконструкции, включая реконструкции средневековых битв с использованием для контактного взаимодействия только гуманизированного древкового вооружения (аналогично стандартам мероприятий реконструкции в самой Японии).

5. Самурай-шоу. В программе шоу: [1]кумитэ в стиле Катори Синто-рю (Тэнсин Сёдэн Катори Синто-рю (天真正伝香取神道流) – школа традиционных японских боевых искусств), демонстрация владения техникой тамэсигири[2], техника владения нагината-дзюцу[3], реконструкция вооружения и доспехов эпохи Сэнгоку (XVI век).

---

[1] (от яп. 組手 — букв. «переплетённые руки», схватка) [яп. – «подготовка»] – спорт. тренировочная борьба или показательный бой КАРАТЭ; упражнение, подобное спаррингу (СПАРРИНГ) в боксе, с той, однако, разницей, что при показных атаках нельзя прикасаться к противнику. [Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов [более 4500 слов и выражений] / Н.Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669, [2] с.; 21. – ISBN 5-699-15967-3.]

[2] (от яп. 試切) «in Japanese kanji, means «test cutting» – боевое искусство, практикующие тестовую рубку — испытание японских мечей (катана) [пер. с англ. Obata, Toshishiro. «Crimson Steel» / Toshishiro Obata. – Essex, UK: Dragon Books, 1987. – 160 p. – ISBN 9780946062195.].

[3] (яп. 長刀術 или 薙刀術) – японское боевое искусство владения нагинатой – древковым оружием, родственным европейской глефе или русской совне. Нагината представляет собой закреплённый на длинной рукоятке изогнутый клинок, аналогичный японскому мечу. Брагин, А. Не только кендо. Часть 3

Клуб часто проводит просветительские лекции для желающих расширить кругозор и погрузиться в эпоху феодальной Японии. Кроме того, гостям предлагают наглядно познакомиться с Кицукэ – искусством одевания кимоно, сыграть в настольные игры Сёги (японские шахматы), Го, Туми иши, игральные карты Каккури, стать участником настоящей японской чайной церемонии и попробовать вкуснейшие Тайяки – японские вафли-пирожки в виде рыбок, также приготовленные членами клуба.

Важную роль в КИР играет процесс социализации и иерархии. Более старшие и опытные участники клуба обучают юных реконструкторов не только ремеслам, истории изучаемой эпохи, но и уделяют большую роль уважению старших, почитанию традиций. Новые участники клуба имеют возможность постепенного «продвижения» по «ступеням» социальной лестницы, характерной для конкретного исторического периода. Таким образом, руководители клубов берут на себя важную роль приобщения детей к реальным социальным условиям, где, как правило, также имеет место социальная иерархия и ступенчатое продвижение в карьере и социальном статусе.

Знакомство с клубами исторической реконструкции открывает детям и молодежи возможности самореализации, выбора не только хобби, а, возможно, направления будущей профессиональной деятельности. Участники КИР «Клан Такеда» в г. Бийске приобретают навыки владения боевыми искусствами, получают ценные знания о культуре, традициях, быте Японии. Руководитель клуба Антон Такеда проводит активное культурно-историческое просвещение участников клуба, жителей и гостей города, внося огромный вклад в воспитание у молодого поколения важнейших ценностей и понятий о чести, мужестве, патриотизме, важности обучения и сохранению культурной идентичности.

Литература:

1. Богданов, С.В. Культуротворческий и воспитательный потенциал движения военно-исторической реконструкции в России : дис. ... канд. культурологии / С.В. Богданов. – Саратов, 2015. – 240 с.

2. Кадер, А.М. Движение исторической реконструкции как среда самореализации личности в сфере досуга : дис. ... канд. пед. наук / А.М. Кадер. – СПб.: 2018. – 237 с.

3. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов [более 4500 слов и выражений] / Н.Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669 с.

4. Новикова, И.А. Военно-историческая реконструкция в системе воспитания детей и подростков / И.А. Новикова // Междисциплинарный подход к социально-культурной деятельности: практика, традиции и инновации: сб. научно-методических работ. – СПб.: Российский творческий союз работников культуры, 2015. – С. 78-83.

[Электронный ресурс] / Всероссийская Федерация Кендо : [официальный сайт]. – 2026. – URL: https://ruskendo.ru/about/articles/ne-tolko-kendo-chast-3/ (дата обращения: 16.04.2026.

5. Каждое пятое киберпреступление в РФ совершено подростками – статистика СКР [Электронный ресурс] // Интерфакс-Россия : сетевое издание. – 2025. – 19 мая. – URL: https://www.interfax-russia.ru/northwest/main/kazhdoe-pyatoe-kiberprestuplenie-v-rf-soversheno-podrostkami-statistika-skr / (дата обращения: 20.01.2026).
6. Путь меча : Клуб исторической реконструкции «Клан Такеда» г. Бийск [Электронный ресурс]. – URL: https://nipponsword.ru/viewpage.php?page_id=14 (дата обращения: 25.01.2026).
7. Obata, Toshishiro. «Crimson Steel» / Toshishiro Obata. – Essex, UK: Dragon Books, 1987. – 160 p.
8. Брагин, А. Не только кендо. Часть 3 [Электронный ресурс] / Всероссийская Федерация Кендо : [официальный сайт]. – 2026. – URL: https://ruskendo.ru/about/articles/ne-tolko-kendo-chast-3/ (дата обращения: 16.04.2026.

Ю.Д. Ющенко,
студентка института гуманитарного образования
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ГОСУДАРСТВО И ЦЕРКОВЬ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА: ИСТОРИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОЙ СИБИРИ

Аннотация. В статье анализируется эволюция отношений государства и церкви в первой половине XX века на территории Южной Сибири. На примере Алтайской духовной миссии и храмов Поспелихинского района Алтайского края рассматривается трансформация роли Русской православной церкви от ключевого инструмента имперской политики интеграции окраин до гонимого института в советский период. Автор выделяет основные этапы, механизмы и последствия изменения государственной политики в отношении церкви, прослеживая связь общеисторических процессов с их проявлением на локальном уровне.

Ключевые слова: государственно-церковные отношения, Алтайская духовная миссия, Поспелихинский район, советская религиозная политика, репрессии против духовенства.

В первой половине XX века Российское государство пережило кардинальную трансформацию, затронувшую все сферы общественной жизни. Одним из наиболее показательных процессов, отражающих смену политических парадигм, стала эволюция отношений между государством и Русской православной церковью. Если в дореволюционный период церковь выступала неотъемлемым элементом государственной вертикали, выполняя идеологические, интеграционные и социальные функции, то после

Октябрьской революции 1917 года начался процесс её системного вытеснения из общественной жизни, сопровождавшийся административным давлением, репрессиями и физическим уничтожением культовых объектов. Особую наглядность эта трансформация приобретает при обращении к материалам региональной истории, в частности к опыту Южной Сибири, где православие имело глубокие корни и играло важную роль в освоении территорий.

В Российской империи XIX – начала XX века отношения между государством и церковью строились на принципах симбиоза, достигшего своего завершённого выражения в синодальный период (1700-1917 гг.). Учреждение Святейшего Синода вместо патриаршества означало фактическое подчинение церкви светской власти, которая использовала её для укрепления монархической идеологии и социального контроля. На окраинах империи, к которым относилась и Южная Сибирь, эта модель проявлялась особенно рельефно. Созданная в 1834 году Томская епархия охватила огромную территорию, включавшую современный Алтайский край, и стала важным звеном в управлении регионом. Томская духовная консистория, взаимодействуя с губернскими властями, вела контроль за «благонадежностью» священнослужителей и участвовала в расследовании конфликтов на религиозной почве, что подчёркивало сращивание административных и духовных функций [1, с. 45].

Наиболее ярким воплощением государственной политики на региональном уровне стала Алтайская духовная миссия, основанная в 1828 году. Она рассматривалась не просто как религиозное учреждение, а как важный государственный проект по закреплению российского влияния на южных границах. Деятельность миссии носила полифункциональный характер. Помимо прямой евангелизации коренного населения (алтайцев, телеутов, шорцев), миссионеры занимались просвещением: к 1915 году в ведении миссии находилось 82 учебных заведения, включая церковно-приходские школы и школы грамоты. Был создан Центральный катехизаторский класс в Улале (совр. Горно-Алтайск), выпускники которого формировали первый пласт местной интеллигенции. Важнейшим достижением миссии стала разработка алтайской письменности на кириллической основе, создание словарей и перевод богослужебных текстов, что заложило основы национальной культуры. Миссия также внедряла новые формы хозяйства (земледелие, пчеловодство), способствуя переходу кочевников к оседлости, и оказывала медицинскую помощь, фактически замещая отсутствие государственной медицины [2, с. 201; 3, с. 58].

На локальном уровне эта модель воплощалась в храмовом строительстве. В Поспелихинском районе Алтайского края в середине XIX – начале XX века было возведено пять православных храмов: церковь Всемилостивого Спаса в с. Красноярское (1857 г.), Покрова Пресвятой Богородицы в Калмыцких Мысах (1895 г.), Святителя и Чудотворца Николая в Николаевке (1901 г.), Святителя и Чудотворца Николая в Клепечихе (1901

г.) и Святого Архистратига Божия Михаила в Поспелихе (1904 г.). Строительство церквей меняло статус населённых пунктов (деревни превращались в сёла), давало толчок развитию торговли (ярмарки) и образования (церковно-приходские школы). Храмы становились духовными, общественными и административными центрами крестьянских поселений, официально фиксируя основные события жизни человека (рождение, брак, смерть).

Революционные события 1917 года и приход к власти большевиков ознаменовали коренной разрыв с дореволюционной традицией. 20 января (2 февраля) 1918 года был принят Декрет СНК «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», который лишил церковь прав юридического лица, права собственности на имущество, а также отменил юридическую силу церковных браков и записей о рождении. Все церковное имущество объявлялось народным достоянием. В 1920-е годы в Поспелихинском районе, как и повсюду, между верующими и местными Советами заключались договоры на бессрочное бесплатное пользование церковными зданиями. Однако эти договоры налагали на религиозные общины жёсткие обязательства, включая запрет на проведение собраний, враждебных советской власти, под угрозой уголовной ответственности [4]. Кульминацией антирелигиозной политики на региональном уровне стала ликвидация Алтайской духовной миссии в 1919 году. Этот акт сопровождался закрытием Чулышманского и Улалинского монастырей, Бийского архиерейского дома, что привело к разрушению сложившейся системы управления церковной жизнью и утрате административных центров православия в регионе. Вслед за этим начались массовые репрессии против духовенства. В 1930-е годы в Поспелихинском районе было арестовано пятеро священнослужителей. Четверо из них были приговорены к пяти годам лишения свободы по статьям 58-10 (антисоветская агитация) и 58-11 (контрреволюционная организационная деятельность) УК РСФСР, а один – к высшей мере наказания [5]. Судьба храмов Поспелихинского района отражает общую картину уничтожения культового наследия на Алтае в 1930-е годы. В 1934 году на заседании президиума Николаевского сельского совета было принято решение «поддержать предпочтение масс... Николаевскую церковь закрыть и передать под культурные цели села (клуб)» [6]. Все церкви района постигла одинаковая участь: они были разобраны на строительные материалы. Из брёвен разобранной Николаевской церкви построили школу и клуб. Церковь в Красноярском была разобрана, а её брёвна использованы для строительства райисполкома в Поспелихе. По воспоминаниям старожилов, возмущение жителей разрушением храмов было огромным, однако «приказы власти тогда не обсуждались» [7, с. 2].

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов. В дореволюционный период на территории Южной Сибири сложилась устойчивая модель управляемой конфессионализации, в рамках которой Русская православная церковь, и особенно Алтайская

духовная миссия, выступала ключевым инструментом государственной политики интеграции окраин, выполняя комплексные задачи духовного просвещения, культурной ассимиляции, хозяйственного освоения и социальной поддержки населения. Эта модель нашла зримое воплощение в храмовом строительстве, которое придавало официальный статус населённым пунктам и формировало культурный ландшафт региона. После 1917 года произошёл коренной слом сложившейся системы. Советская власть, руководствуясь атеистической идеологией и стремлением к тотальному контролю, инициировала процесс не просто отделения церкви от государства, а её системного разрушения как социального института. Ликвидация Алтайской духовной миссии, репрессии против духовенства и, наконец, физическое уничтожение храмов в 1930-е годы стали этапами единого процесса. История церквей Поспелихинского района наглядно демонстрирует, как общеисторические процессы преломлялись на локальном уровне, приводя к слому традиционного уклада, утрате значительной части историко-культурного наследия и переходу религиозной практики в латентные формы. К концу 1930-х годов в регионе, как и по всей стране, дореволюционная церковная организация была полностью уничтожена, что определило характер государственно-конфессиональных отношений на десятилетия вперёд.

Литература:

1. Голошубин, И. Справочная книга по Томской епархии за 1909/10 гг. / И. Голошубин. – Томск : Типография Епархиального братства, 1911. – 826 с.

2. Вербицкий, В.И. Алтайские инородцы : сборник этнографических статей / В.И. Вербицкий. – Горно-Алтайск : Юч-Сюмер, 1993. – 221 с.

3. Сафронов, С.В. Алтайская духовная миссия в 1828-1918 гг.: просветительская и хозяйственная деятельность / С.В. Сафронов. – Барнаул : Азбука, 2008.

4. Архивный отдел администрации Поспелихинского района. Ф. Р-87. Оп. 1. Д. 8. Договор о передаче Калмыцко-Мысовской церкви Калмыцко-Мысовскому волостному Совету рабочих, крестьянских депутатов за 1922 г. – Л. 25.

5. Жертвы политических репрессий в Алтайском крае. – Барнаул : Управление архивного отдела администрации Алтайского края, 1999. – Т. II : 1931-1936 г. – 555 с.

6. Архивный отдел администрации Поспелихинского района. Ф. Р-10. Оп. 1а. Д. 2а. Протокол заседания президиума Николаевского с/совета от 15/I 34 г. – Л. 15а.

7. Лаас, И. Село украшала церковь / И. Лаас // Новый путь. – 2009. – № 62. – С. 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

С.И. Гаврилов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ПРАВА

Аннотация. В настоящей работе описаны особенности внедрения проектного обучения в современной образовательной среде. Проектное обучение рассматривается как педагогическая технология, направленная на интеграцию и практическое применение знаний. Особое внимание уделяется предмету «Обществознание», где применение проектного метода особенно актуально для изучения основ права.

Ключевые слова: проектное обучение, образовательная среда, развитие компетенций, обществознание, право, исследовательская деятельность.

Для современной образовательной среды характерна принципиально новая ситуация, в которой роль учителя выходит за пределы просто передачи знаний. Учитель обязан развивать у учеников умение применять полученную информацию в повседневной жизни, быстро и эффективно обрабатывать данные, а также гибко ориентироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах. В новых образовательных стандартах проектная деятельность стала обязательным элементом учебного процесса.

Проектное обучение представляет собой педагогическую технологию, которая направлена не только на интеграцию знаний, но и на практическое их применение и получение новых сведений в ходе работы над проектами [4].

Для успешного внедрения этого метода необходимо владение типологией проектов, что помогает учителю грамотно планировать и структурировать работу, а также координировать деятельность учащихся внутри групп.

Основные классификации проектов по различным критериям:

– по доминирующей деятельности учащихся: исследовательские, творческие, практико-ориентированные, информационные;

– по предметно-содержательной комплексности: монопредметные, межпредметные, надпредметные;

– по характеру взаимодействия участников: внутриклассные, внутришкольные, региональные, межрегиональные и международные;

– по количеству участников: индивидуальные, парные, групповые;

– по продолжительности: мини-проекты (краткосрочные), краткосрочные, долгосрочные, эпизодические.

Предмет «Обществознание» имеет глубокую связь с реальной жизнью и обладает выраженным прикладным и интегративным характером. В связи с этим обучение основам права в рамках данного предмета не просто допускает, а требует внедрения проектного метода. По мнению С.О. Мингазова-Шаляпина, ключ к успешному проектному обучению – это направление школьников на решение значимых и актуальных для них жизненных задач. Когда учащиеся осознают, что работают с реальными проблемами, их мотивация к участию в проекте существенно возрастает. При этом отсутствие познавательного интереса значительно снижает эффективность результатов, даже если мотивация связана с важным аспектом, например, профессиональным выбором [5].

Применение проектной методики в преподавании основ права создает условия для формирования активной позиции учащегося как субъекта учебной деятельности. В.Н. Ильченко, А.А. Носко пишут, что в процессе работы каждый ребенок становится равноправным членом творческого коллектива, что развивает социальные навыки, дисциплинированность и ответственность за выполнение поставленных задач в срок. Кроме того, проекты стимулируют учащихся к постановке целей и овладению универсальными образовательными умениями, что способствует развитию самостоятельности и системного мышления [3].

Темы проектов по праву должны быть значимыми, интересными и актуальными для повседневной жизни учеников. Они обязательно должны требовать интеграции знаний из разных областей, творческого подхода и исследовательских навыков. В зависимости от характера темы может варьироваться состав и численность групп, но, по мнению многих педагогов, оптимальным является коллектив из трёх человек. Такой формат позволяет удобно распределить роли: например, один ученик занимается оформлением проекта, второй – разработкой задач, третий – подготовкой решений.

Л.М. Грищенко указывает основные требования к проекту, которые включают:

– наличие важной и исследовательски значимой проблемы, требующей комплексных знаний и поиска решения;

– практическую и теоретическую ценность ожидаемых результатов;

– самостоятельную и мотивированную деятельность всех участников;

– чёткую структуру с указанием этапов и конечных результатов;

– этапы работы: выявление проблемы, предложение путей её решения, оформление результатов, анализ данных и подведение итогов;

– использование форм совместного обсуждения – круглых столов, творческих отчётов, просмотров [2].

Текст проекта должен быть ясным, логично построенным и подкреплённым примерами, чтобы материал был понятен и убедителен.

Чтобы проект успешно реализовался, необходимо учитывать следующие ключевые требования:

1. Инициатива обучающихся. Проект разрабатывается по желанию самих учащихся. При этом вся группа может работать над единой темой, но при различных подходах и вариантах реализации. Допускается одновременная реализация нескольких разных проектов разными группами.

2. Актуальность и значимость. Тема проекта должна быть интересна и важна для ближайшего окружения учащихся – сверстников, родителей, знакомых, что повышает мотивацию и практическую ценность работы.

3. Исследовательская составляющая. Работа по проекту предполагает проведение исследования, поиск новых знаний и решений, а не простое повторение информации.

4. Педагогическая целесообразность. В ходе проекта учащиеся не только получают знания, но и развивают навыки мышления, коммуникации, взаимодействия, формируют умения самостоятельного планирования и реализации задач.

5. Планирование и гибкость. Проект должен иметь четкий план и структуру, но оставлять пространство для корректировок и адаптации по мере продвижения работы.

6. Проблемно-ориентированность и практическая направленность. Проект фокусируется на решении конкретной проблемы, а его результаты должны быть востребованы и применимы в реальной жизни.

7. Реалистичность. Задачи проекта должны адекватно соответствовать ресурсам и возможностям образовательного учреждения, чтобы их реально можно было выполнить.

Общие организационные требования к проекту: тематика выбирается самими обучающимися с учётом их интересов и возможностей; тема утверждается, определяются участники и сроки работы; проект обязательно оформляется с титульным листом, на котором указываются: ФИО исполнителей и руководителя, название и год выполнения работы, цели и задачи проекта.

А. И. Караптан подчеркивает, что проект обязательно должен содержать социально-значимую задачу – проблему, которая может быть исследовательской, информационной или практической природы. Работа над проектом направлена на её разрешение. Обычно проблема формулируется перед проектной группой: заказчиком может выступать преподаватель (например, проект по созданию методических материалов для кабинета права) или сами учащиеся (например, организация школьного правового мероприятия) [4].

Поиск такой задачи – одна из ключевых и сложных задач для руководителя проекта и учащихся. Именно с обозначения проблемы начинается проектная деятельность. Следующий важный этап – планирование, которое включает определение вида конечного продукта и формы его презентации.

В плане проекта важна поэтапная детализация – перечень конкретных действий с указанием сроков, ответственных и ожидаемых результатов. Однако творческие и ролевые проекты часто требуют гибкого подхода и не подлежат строгому планированию с самого начала.

Обязательным элементом любого проекта является исследовательская деятельность: сбор, обработка и осмысление информации. В результате работы класс получает конкретный продукт – отчет, презентацию, событие, изделие и т.п., который отражает решение поставленной задачи и служит показателем эффективности проектной деятельности.

Подготовленный продукт должен быть представлен проектантами максимально убедительно, как наиболее эффективное и приемлемое средство решения поставленной проблемы. Это важный этап учебного проекта – презентация, выбор формы которой зачастую даже сложнее, чем выбор формы самого продукта.

Типовые формы презентации, по мнению Е.С. Богдановой, достаточно ограничены, поэтому потребуется творческий подход и фантазия с учетом индивидуальных особенностей участников: их артистических, художественных, технических и организационных способностей. Это позволяет не только сделать презентацию уникальной, но и раскрыть потенциал каждого ученика [1]. В презентации особое значение имеет рассказ обучающихся о процессе работы над проектом, что способствует формированию навыков самоанализа и критического мышления. Демонстрация наглядных материалов, результатов практической реализации знаний и умений усиливает образовательный эффект, делая проект живым и понятным.

Педагогу важно создавать условия для расширения кругозора и поощрения познавательных интересов учащихся, стимулируя их самообразование через практическое применение знаний. Для этого руководитель проекта должен обладать высокой общей культурой, глубокими знаниями предмета, творческими способностями и развитой фантазией, что позволяет эффективно направлять работу команды и вдохновлять её на достижение результатов.

Литература:

1. Богданова, Е.С. Критерии оценки эффективности презентации проекта / Е.С. Богданова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С.214-224.

2. Грищенко, Л.М. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетенций / Л.М. Грищенко // Региональная школа управления. – 2021. – № 6. – С.20-23.

3. Ильченко, В.Н. Использование метода проектов в целях повышения качества правового образования в школе / В.Н. Ильченко, А.А. Носко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 56-621.

4. Караптан, А.И. Реализация проектно-исследовательской

деятельности как инновационной педагогической технологии в воспитательном процессе / А.И. Караптан // Школьная педагогика. – 2022. – № 3. – С.8-10.

5. Мингазов-Шаляпин, С.О. Значение проектной деятельности учащихся в обучении праву / С.О. Мингазов-Шаляпин // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2 (149.2). – С. 128-132.

Д.К. Гаршина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СИСТЕМНАЯ МЕТОДИКА РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается системная методика использования исторических документов на уроках истории. Приводятся теоретические основы работы с источниками, обосновывается место документа в общей вертикали обучения. Представлены два практических подхода: классический (комбинированный урок с документом как кульминацией) и инновационный (на основе документально-методических комплексов). Сравнительный анализ подходов позволяет выявить их дидактический потенциал для формирования критического мышления школьников.

Ключевые слова: исторический документ, системная методика, критическое мышление, документально-методический комплекс.

Современное школьное историческое образование, ориентированное на требования ФГОС, ставит во главу угла не просто передачу суммы фактов, а развитие у учащихся способности самостоятельно добывать и критически осмысливать информацию [5]. В этом контексте исторический документ перестает быть лишь иллюстрацией к параграфу учебника и превращается в ключевой инструмент познания. Однако анализ педагогической практики показывает наличие устойчивого противоречия между высоким дидактическим потенциалом исторических источников и эпизодическим, бессистемным их использованием на уроках.

Исторический документ в школьном обучении выполняет двойственную функцию: он является одновременно источником знания и дидактическим средством. В современной дидактике, помимо информативной, выделяют эвристическую (учит добывать знания), развивающую (формирует приемы мыслительной деятельности), образно-эмоциональную (создает эффект присутствия) и мотивационную функции

документа [1, с. 114; 2, с. 92]. Для их реализации необходима четкая классификация документов, адаптирующая научные принципы источниковедения к школьным условиям.

В методике преподавания истории принята периодизация, согласно которой выделяются пропедевтический, основной и углубленный этапы работы с документами [3, с. 105; 4, с. 62]. Теоретической базой для построения практической работы служат как классические подходы А.А. Вагина и П.В. Горы, так и инновационные разработки Ю.Л. Троицкого, предложившего методику документально-методических комплексов (ДМК) [4, с. 2-5].

Первый подход – классический комбинированный урок с документом как кульминацией (на примере урока «Образование США»). Урок посвящен изучению ключевого этапа истории США – от Первого Континентального конгресса до начала Войны за независимость. На данном уроке организуется коллективная аналитическая работа с адаптированным фрагментом «Декларации независимости» с использованием приема комментированного чтения и эвристической беседы. Такой подход демонстрирует, как документ может выполнять функцию доказательной базы и источника ценностных смыслов. Фронтальная работа под руководством учителя позволяет сформировать единый алгоритм анализа.

Второй подход – инновационный урок на основе документально-методического комплекса (на примере урока «Великая французская революция»). Его ядром является групповая исследовательская деятельность, построенная на работе с противоречивыми источниками. На этапе актуализации учитель подводит учащихся к пониманию комплексного кризиса во Франции, затем организуется групповая работа с ДМК. На этапе проверки первичного усвоения спикеры групп представляют результаты, а учитель помогает связать выводы в единую картину, подводя к выводу о неизбежности раскола. Данный подход трансформирует документ из иллюстрации в объект самостоятельного исторического расследования.

Сравнительный анализ подходов позволяет утверждать, что оба подхода являются реализацией единой системной методики, но решают разные дидактические задачи. Классический подход эффективен для первичного знакомства с ключевым документом, когда важно под руководством учителя «расшифровать» его содержание и значение. Инновационный подход с ДМК целесообразно применять на этапе углубленного изучения сложных, противоречивых тем, когда целью является понимание многогранности исторического процесса и формирование собственной позиции. Групповая форма работы в рамках ДМК способствует развитию коммуникативных навыков.

Литература:

1. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.

2. Гора, П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П.В. Гора. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.

3. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе / М.Т. Студеникин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

4. Троицкий, Ю.Л. Новая технология исторического образования / Ю.Л. Троицкий // История. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». – 1994. – № 45. – С. 2-5.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования. – URL:https://fgos.ru/fgos/fgos-oo/ (дата обращения: 20.03.2025).

Д.И. Голубев,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА УРОКЕ ИСТОРИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Данная статья посвящена методике использования технических средств на уроке истории в старших классах. В ней будут рассмотрены основные моменты, способы, а также примеры использования технических средств, с учетом современных положений.

Ключевые слова: технические средства, старшие классы, история.

Преподавание истории в старших классах является важной и неотъемлемой частью образования, которая выполняет множество функций и несёт в себе огромную роль. Для этого используются различные методики, приемы и способы, чтобы достичь наилучший результат.

Говоря о приемах и способах достижения наилучшего результата на сегодняшний день, следует упомянуть широкое и повсеместное использование технических средств при обучении истории в старших классах. Технические средства позволяют при минимальных затратах сил, с большей визуализацией и доступностью материала, донести его до обучающихся.

Чтобы соответствовать требованиям информационного общества, предоставлять качественное образование, преподаватель просто обязан применять в педагогическом процессе современные средства обучения. Сегодня учитель, использующий только привычный способ «меловой технологии», существенно уступает своим коллегам, использующим на уроках информационные технологии [2].

Благодаря большому спектру использования технических средств обучения, их можно легко и эффективно использовать на уроках истории.

Следуя требования ФГОС предмету история, мы можем выделить ряд необходимых результатов:

"История" (базовый уровень):

1) сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;

2) владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;

3) сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;

4) владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;

5) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

"История" (углубленный уровень) – это результаты освоения базового курса и дополнительно отражать:

1) сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии;

2) владение системными историческими знаниями, понимание места и роли России в мировой истории;

3) владение приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике;

4) сформированность умений оценивать различные исторические версии.

Использование же технических средств обучения позволяет выполнить ряд требований, так как благодаря им, ученики проявляют большую заинтересованность к историческим события и, следовательно, самому предмету, имеют возможность более наглядно получить учебный материал, а также знакомятся благодаря различным медиа-ресурсам с разными документами, источниками, точками зрениями и многим другим, благодаря их большей доступности, а также учитывая современные условия цифровизации и современного ученика, даёт возможность не потерять внимание учащихся [3].

Имеется множество примеров использования технических средств обучения на уроках истории, учитывая их классификацию и не только:

1) подготовка и преподношение материала учащимся;

2) контроль знаний учащихся, используя технические средства, такие как компьютер/интерактивная доска и другие;

3) показ проектов учащихся;

4) выполнение заданий на интерактивной доске;

5) просмотр и прослушивание различных медиа-ресурсов связанных с изучаемыми темами;

6) просмотр документов и карт.

Это лишь малая часть примеров, которую можно привести, но она позволяет увидеть широкий круг возможностей использования технических средств обучения на уроках истории, так как данный круг ограничивается лишь техническими возможностями и креативным мышлением учителя [1].

Для практического примера, приведу небольшую разработку урока истории для 10 класса, где будет использоваться технические средства обучения.

Темой урока является “Великая Отечественная Война. Битва за Москву”. Данный урок разбит на 5 этапов:

1) Организационный момент – на данном этапе учитель и ученики подготавливают всё необходимое и готовятся к началу работы.

2) Актуализация знаний – учитель узнает, что учащиеся знают по данному периоду, и подводит учеников к следующему шагу, где они определяют тему урока.

3) Мотивация – учащиеся с помощью учителя определяют тему и цель урока. Учитель же с помощью технических средств (компьютер и аудио проигрыватель), заинтересовывает учащихся к работе на уроке, их активизации, тем самым поднимая мотивацию работать дальше.

4) Изучение нового материала – учитель преподносит учащимся новый материал, используя технические средства для показа документов, карт и фотографий (проектор, экран, подготовленные ресурсы), позволяя ученикам наглядно ознакомиться с ними.

5) Подведение итогов/рефлексия – учитель вместе с учениками подводит итоги урока, используя медиа-ресурсы (видеоролик), позволяет учащимся выделить главное и сделать выводы, провести рефлексию.

Таким образом, с помощью простого примера, без экстраординарных действий или оборудования, данный пример показывает возможность применения технических средств обучения для эффективного и наглядного хода работы.

Технические средства обучения имеют широчайший круг использования на уроках истории, являются актуальным способом ведения обучения, а также имеют огромный потенциал для развития в будущем. Но кроме этого, на практике, при их использовании, четко прослеживаются как и все их преимущества, так и недостатки и риски при применении, которые необходимо обозначить, уменьшить их влияние насколько возможно, а также проработать для более эффективной работы.

Литература:

1. Жерлыгина, С.П. Использование компьютерных технологий в преподавании истории / С.П. Жерлыгина // Преподавание истории в школе. – 2005. – №8. – 68 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М. Издательский центр «Академия». – 2007.

3. Короткова, М.В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории/ М.В. Короткова // Преподавание истории в школе – 2008. – №1. – С. 3-8.

Д.С. Губина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. ШукшинаАлтГПУ (г. Бийск)

ТРУДНОСТИ В ВОСПРИЯТИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье анализируются основные трудности, возникающие у учащихся основной и старшей школы при освоении социально-экономических понятий в рамках курса истории. Рассматриваются психолого-педагогические и дидактические причины низкого уровня абстрагирования, историко-культурные барьеры, а также недостаточная интеграция с обществознанием. Предлагаются направления коррекционной работы. Статья адресована учителям истории, методистам и исследователям в области педагогики.

Ключевые слова: социально-экономические понятия, урок истории, понятийный аппарат, историческое мышление, абстрактное мышление.

Современный школьный курс истории требует от учащихся не только запоминания фактов, дат и имён, но и понимания сложных социально-экономических процессов: феодальная рента, первоначальное накопление капитала, инфляция, рынок, монополия, промышленный переворот, экономический кризис и др. Однако, как показывает педагогическая практика, именно эти понятия вызывают у школьников наибольшие затруднения [5, с. 45]. Проблема усугубляется тем, что социально-экономическая терминология имеет высокий уровень абстракции, а мышление значительной части учащихся 5-9 классов продолжает оставаться конкретно-образным. Настоящая статья ставит целью систематизировать основные типы трудностей восприятия таких понятий на уроках истории и предложить пути их преодоления.

1. Психолого-возрастные особенности восприятия абстрактных экономических категорий

Первая группа трудностей связана с особенностями развития познавательной сферы школьников. Согласно исследованиям Ж. Пиаже и его последователей, способность к оперированию абстрактными понятиями,

требующими формально-логических операций, формируется лишь к 12-14 годам [5, с. 78]. Между тем такие понятия, как «барщина» или «оброк», вводятся уже в 6-7 классах. Учителя нередко фиксируют феномен «вербального знания»: ученик может дать определение, но не способен применить понятие к незнакомой исторической ситуации или объяснить его смысл своими словами. Например, на вопрос «Почему крестьянин при феодализме не был полностью свободен?» учащиеся часто отвечают «потому что он был зависим», не раскрывая экономической сущности зависимости через земельную ренту и внеэкономическое принуждение [4, с. 112].

Другой аспект – неразвитость экономического воображения. Подростку трудно представить натуральное хозяйство, где почти ничего не покупают, или дефицит наличных денег в средневековой Европе. Это приводит к модернизации: учащиеся переносят современные рыночные отношения на прошлое, полагая, что крестьяне всегда могли свободно продать урожай или нанять работников.

2. Лингводидактические и терминологические барьеры

Вторая группа трудностей вытекает из специфики самого языка социально-экономической сферы. Многие термины (акциз, ипотека, дивиденд, рентабельность) не только абстрактны, но и заимствованы, а значит, семантически непрозрачны для носителя русского языка. Исследования показывают, что до 40% учащихся 8-х классов не могут объяснить значение слова «инвестиции», даже встречая его в тексте учебника [3, с. 27]. Более того, в бытовом языке слова могут иметь иной смысл: «капитал» для школьника – это просто «много денег», а не самовозрастающая стоимость, как в политэкономии.

Кроме того, в истории одно и то же слово может обозначать разные явления в разные эпохи (например, «рынок» в античности, в Средневековье и в Новое время). Без специального разграничения возникает терминологическая путаница. Учителя часто недооценивают необходимость этимологического анализа и сопоставления понятий, что приводит к поверхностному усвоению [2, с. 154].

3. Отсутствие межпредметных связей с обществознанием и математикой

Однако исторические темы, требующие этих знаний, проходятся раньше: «Экономическое развитие России в XVII веке» – 7 класс, «Промышленный переворот в Англии» – 8 класс. Возникает временной разрыв: сначала историк вынужден объяснять экономику «на пальцах», а через год-два обществовед возвращается к той же терминологии, но уже без исторического контекста. Как следствие – дефицит системности [6, с. 89].

Не используются и возможности математики. Процентные ставки, темпы роста, индексы цен – элементы количественной грамотности, которые почти не интегрируются в уроки истории. Учащиеся с трудом понимают, что значит «инфляция составила 500%» в Германии 1923 года, потому что не имеют навыка работы с масштабом экономических величин.

4. Пути преодоления трудностей: методические рекомендации

На основе проведённого анализа можно предложить следующие направления работы:

Моделирование и визуализация. Использование схематических рисунков, «экономических цепочек» (например: рост спроса на сукно – огораживание – безработица). Действенным приёмом является «оживление» абстракций через ролевые игры (ярмарка, торги, бюджет средневековой семьи).

Поэтапное введение терминов с опорой на их этимологию и противопоставление житейскому смыслу. Например, сравнительная таблица «Деньги в моём кошельке и деньги как всеобщий эквивалент».

Использование простых математических задач (расчёт темпа инфляции, подсчёт налогового бремени).

Работа с историческим источником экономического содержания (берестяные грамоты, купчие, цеховые уставы, статистические таблицы). Важно не просто прочитать, а перевести экономическую информацию в график или краткую формулу.

Диагностика непонимания. На каждом этапе необходимо задавать метакогнитивные вопросы: «Что в этом понятии тебе кажется самым непонятным?», «Как бы ты объяснил это пятикласснику?» [4, с. 117].

Таким образом, трудности восприятия социально-экономических понятий на уроках истории имеют комплексную природу: возрастные особенности мышления, сложность терминологии, разрыв между историческим и обществоведческим курсами, недостаток наглядных и количественных моделей. Преодоление этих трудностей требует не механической отработки определений, а системной дидактической работы, включающей визуализацию, межпредметную координацию и рефлексию самого процесса понимания. Дальнейшие исследования могут быть направлены на создание банка заданий, диагностирующих уровни освоения экономических понятий в историческом контексте.

Литература:

1. Алексашкина, Л.Н. Формирование исторического мышления школьников: проблемы и пути решения / Л.Н. Алексашкина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 3. – С. 42-53.

2. Вяземский, Е.Е. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Владос, 2020. – 432 с.

3. Короткова, М.В. Наглядность на уроках истории: от иллюстрации к пониманию / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 4. – С. 24-31.

4. Лощилина, М.А. Особенности восприятия экономических категорий подростками на уроках истории и обществознания /

М.А. Лощилина // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 108-121.

5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1994. – 680 с.

6. Студеникин, М.Т. Современные технологии преподавания истории в школе / М.Т. Студеникин. – М.: Русское слово, 2019. – 256 с.

Г.П. Гуменюк,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию проектной деятельности на уроках истории. Статья исследует влияние проектной деятельности на развитие школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, историческое мышление, формируемые качества личности, история.

Любая деятельность нацелена на получение заранее определённого итога. Наряду с самим результатом – готовым проектом, важным аспектом становится формирование у учащихся компетенций коллективной работы, способности сотрудничать друг с другом, выдвигать проблемы и находить оптимальные решения с минимальными затратами времени на поиск. Эти важные цели часто являются незаметными для самих ребят, однако именно они способствуют эффективному освоению навыков, необходимых при будущей профессиональной деятельности.

Широкое использование метода проектов в образовании преследует главную цель – развить у учащихся особый тип мышления, способствующий быстрому и творческому решению возникающих проблем. Применение проектной методики способствует формированию трех типов мышления:

концептуального – учит мыслить целостно и структурировано, поскольку реализация проекта требует четкого плана и последовательных действий;

этического – прививает понимание важности гуманного подхода к взаимодействию с участниками коллектива, признание индивидуальности и активности каждого члена команды;

стратегического – стимулирует умение планировать свои действия, предвидеть последствия решений и грамотно распределять усилия на ближайшую перспективу.

Также в рамках данной цели выделяют формирование умений использовать языковой и речевой материал в соответствующем контексте,

мыслить гибко, находить пути наиболее благоприятного решения проблемы, а также умения мыслить критически на этапах общения и анализа проделанной работы.

Помимо основной цели, важной составляющей любой деятельности выступает постановка конкретных задач, выполнение которых обеспечит достижение желаемого результата. Задача определяется как отдельное действие либо совокупность взаимосвязанных шагов, приводящих к успеху.

Для успешного достижения конечного представляемого результата задачи должны обладать определенным набором характеристик, а именно отвечать требованиям конкретности и ясности, измеримости (то есть обладать такими количественными и качественными показателями, которые помогут оценить степень их выполнения), достижимости (быть пропорциональными имеющимся ресурсам, времени, объектам и субъектам) и релевантности, то есть общей направленности на достижение цели, а не наоборот.

В зависимости от тематики и направленности конкретного проекта зависят и развиваемые навыки, умения и компетенции.

Сама история как учебный предмет содержит большой объем информации, необходимой для изучения. Работа учащихся над проектами (в рамках изучения курса истории) помогает перейти от простого заучивания дат, событий и фактов к активной самостоятельной познавательной деятельности, погрузиться в атмосферу прошлого, разобраться в процессах, явлениях и понятиях. Метод проектов является важным компонентом формирования и развития исторического мышления.

В процессе обучения одним из основных формируемых навыков является поиск достоверной референтной информации из различных источников. Учебная дисциплина «история» при этом выступает одним из наиболее доступных и результативных инструментов по оттачиванию данного навыка.

Метод проектной деятельности в изучении истории обладает значительным потенциалом в образовательной, воспитательной и психологической сферах, особенно при сочетании с другими педагогическими приёмами и технологиями. Важным фактором является соответствие метода Федеральному государственному образовательному стандарту, предусматривающему формирование ключевых личностных качеств у обучающихся, включая готовность к взаимодействию, способность вести научно-исследовательскую, проектную и познавательно-информационную деятельность.

Все проекты по истории направлены на формирование исторического мышления, под которым понимается способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, умение выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности, определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным процессам истории.

С учетом действующих требований к проектной деятельности, в том числе по истории, она должна системно включаться в образовательную программу. Проекты должны быть регулярными и способствовать закреплению знаний и развитию умений, а не рассматриваться как разовые или необязательные мероприятия. Также они должны носить междисциплинарный характер, объединяя знания из разных областей и ориентируясь на реальные жизненные ситуации, что способствует целостному пониманию мира и развивает умение применять полученные знания на практике.

Современные технологии открывают широкие возможности для повышения эффективности проектной деятельности по истории. Сегодняшним школьникам доступна глобальная сеть Интернет, позволяющая оперативно собирать необходимую информацию, обрабатывать её и представлять результаты своей работы в форме красочных презентаций, видеороликов и других мультимедийных материалов. Использование образовательных онлайн-ресурсов, виртуальных музеев и специализированных платформ значительно обогащает процесс познания и делает обучение увлекательным и интересным.

Литература:

1. Голуб, Г.Б. Основы проектной деятельности школьника: Методическое пособие по преподаванию курса (с использованием тетрадей на печатной основе) / Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова ; под ред. проф. Е.Я. Когана. – Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 224 с.

2. Бехтенова, Е.Ф. Технология проектной деятельности на уроках истории как основа формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучения школьников / Е.Ф. Бехтенова // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektnoy-deyatelnosti-na-urokah-istorii-kak-osnova-formirovaniya-lichnostnyh-metapredmetnyh-i-predmetnyh-rezultatov (дата обращения: 07.02.2026).

3. Ручка, О.Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании универсальных учебных действий / О.Н. Ручка // ИСОМ. – 2017. – №2-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnoy-deyatelnosti-starshih-podrostkov-pri-formirovanii-universalnyh-uchebnyh-deystviy (дата обращения: 07.02.2026).

Д.В. Ерохина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРИЧИНЫ И МЕТОДЫ ИХ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья раскрывает понятие исторической личности в изучении истории. Рассматривается классификация исторических личностей и причины их изучения. Особое внимание уделяется разным формам работы на уроках: вопросы репродуктивные, проблемные, продуктивно-познавательные, проблемная задача и ситуация, семинары.

Ключевые слова: историческая личность, классификация, репродуктивные вопросы, продуктивно-познавательные вопросы, проблемные вопросы, проблемная задача, проблемная ситуация, семинар.

Историческое исследование не может считаться законченным без изучения исторической личности и её объективной оценки [4, с. 54-55].

Историческая личность - это человек, который некогда появился, прошел через века, тысячелетия, смену эпох и поколений, оставил свой след в истории тем, что внес ощутимый вклад в развитие человеческого общества, его духовную и материальную сторону. Речь может идти как о политических и государственных деятелях, так и о представителях науки и культуры, искусства [3, с. 7].

Исторические личности можно разделить на:

- выдающихся политических, а также общественных деятелей, военачальников, деятелей культуры и других.
- обычных людей, которые совершили поступок, и он повлиял на ход исторических событий [1, с. 7].

Исторические личности можно классифицировать по трём основным направлениям:

1) По своему статусу, обусловленному происхождением (наследники престола, представители знати).

2) По их положительному вкладу в развитие общества (реформаторы, триумфаторы в военном деле, новаторы в науке и т. д.).

3) По их отрицательному влиянию или противоречивым поступкам (угнетатели культуры, экстремисты, авантюристы и т. д.).

Причины изучения исторических личностей:

1) Известные исторические личности часто отражали потребности и стремления определенных социальных групп, классовых структур или политических движений. Анализ вопросов о том, чьи интересы выражали знаменитые личности, причины выбора ими определенной группы

поддержки, формы выражения и цели своей деятельности помогает школьникам глубже проникнуть в суть происходивших событий. Понимание этих взаимосвязей позволяет избежать упрощенного восприятия истории, превращающего великих людей в абстрактные символы, а самих учеников - в пассивных потребителей списка имен.

2) Большинство личностей не оставались приверженцами одной идеи, одного общественно политического строя, одного Отечества. Андрей Курбский был и с Россией, и против неё, генерал Власов воевал против Гитлера, а затем против своего народа. Важно развивать умение рассматривать деятельность персоналий в широком временном контексте, учитывая возможные перемены и обстоятельства, влияющие на их позицию и поступки.

3) В России с древних времен принято давать первым по статусу лицам прозвища, подчеркивающие их личные качества или особенности правления. Учебник же помогает разобраться в них: Владимир Красное Солнышко, Святополк Окаянный, Ярослав Мудрый, Петр 1 Великий, Александр 1- Спаситель Отечества, Александр 2 - Освободитель, Николай 2 - Кровавый и так далее. Каждая из приставок к имени несёт в себе содержательную нагрузку.

4) Исторические личности, особенно выдающиеся, обладают способностью трансформироваться в восприятии потомков в зависимости от эпохи и индивидуальных предпочтений исследователей. Примером такого феномена служит фигура Бориса Годунова. Одни современники и последующие поколения воспринимали его как одарённого политика, сумевшего укрепить государство и провести важные реформы. Другие, напротив, обвиняли его в незаконном захвате власти, интригах и жестокости, считая узурпатором престола.

5) В истории немало ярких личностей с одинаковыми фамилиями, ставшими известными благодаря своей деятельности. Это Несторы, Сильвестры, Барятинские, Волконские, Голицыны, Орловы и так далее. Из-за этого возникает неразбериха в знаниях учащихся.

6) Для школьников наиболее эффективным способом освоения исторического материала является представление его через личную судьбу реальных людей. История становится ближе и понятнее, когда ученики знакомятся с жизнью известных личностей, узнавая подробности их биографий, мотивации и последствий их решений. Изучение судеб героев прошлого развивает эмпатию, стимулирует интерес к событиям и формирует более глубокое понимание культуры и менталитета предыдущих поколений [5, с. 404-405].

В рамках уроков истории изучение исторических личностей может быть реализовано посредством следующих вопросов:

1) Репродуктивные вопросы. Они предполагают простое повторение ранее полученной информации без глубокой переработки и анализа. Обычно они начинаются словами «когда», «где», «в каком году», «сколько», «куда»,

«с кем» и подобными конструкциями. Чаще всего такие вопросы используются для контроля начальных знаний, проверяются в ходе тестов и контрольных работ, не требуя серьезной интеллектуальной активности от учащихся.

2) Продуктивно-познавательные. Такой тип вопроса требует не только простого воспроизведения имеющейся информации, но и проведения дополнительного анализа, выявления закономерностей, причинно-следственных связей, а также формулирования выводов и доказательств. Часто вопросы подобного формата начинаются с запросов «Почему произошло…?», «Докажите утверждение...», «Сформулируйте закон или правило...» и аналогичных конструкций. Этот подход направлен на развитие критического мышления, аналитических способностей и умения аргументированно доказывать свои утверждения.

3) Проблемные вопросы. Характеризуются наличием противоречий. Ответ на них требует глубокого размышления и анализа, и отличаются своей лаконичностью формулировки. Такие вопросы обладают высокой степенью творческой направленности.

4) Проблемная задача. Дидактический инструмент, выполненный в виде текста или диаграммы, содержащий внутри себя некоторое несоответствие или коллизию, вынуждающую обучающихся не просто повторять известную информацию, а переходить к глубокому осмыслению, рассуждать и анализировать.

5) Проблемная ситуация. Организация учебной среды, создающая когнитивные и психологические препятствия, разрешение которых стимулирует обучающихся к поиску свежей информации и инновационных методов. Этот процесс направлен на формирование индивидуальной оценки ситуации, вскрывая скрытые противоречия, заключённые в самой постановке проблемной задачи.

6) Семинар-исследование. Он представляет собой форму обучения, нацеленную на приобретение, распространение и частичное применение знаний, дополненных элементами исследовательского метода.

Семинар можно разделить на три этапа: 1. предварительную подготовку, 2. обсуждение заявленной темы, 3. подведение итогов дискуссии.

7) Семинар - круглый стол. На нём рассматриваются различные мнения, которые в ходе открытого обсуждения подвергаются совместному анализу и критике. В результате всего этого формируется одно мнение, которое должно устраивать большинство участников.

8) Семинар - дискуссия. Большую роль играют различные точки зрения и знания участников, это помогает развивать коммуникативные навыки и активизирует мыслительные процессы, что повышает интерес учащихся к предмету. Одна из главных задач семинаров-дискуссий - формирование умения внимательно слушать собеседника и признавать отличающиеся от

чужого мнение. Благодаря этому семинары-дискуссии играют такую важную роль в образовании школьников.

9) Семинар - мозговой штурм. Эта форма организации учебного процесса направлена на то, чтобы сосредоточить внимание учащихся на совместном осмыслении и решении сложной задачи, требующей максимальной концентрации усилий и высокого уровня интеллектуального напряжения. Участники активно участвуют в поиске и обсуждении наилучших решений, развивая навыки критического мышления, сотрудничества и принятия взвешенных решений [2, с. 315-317].

Таким образом, изучение исторических личностей помогает лучше понять ход истории и причины событий. Важно рассматривать деятельность людей объективно, учитывая время и обстоятельства, а не давать одностороннюю оценку. Разные формы работы на уроках помогают учащимся глубже анализировать роль личности в историческом процессе и формируют критическое мышление.

Литература:

1. Гиевская, Т.А. Методика изучения исторических личностей в курсе истории / Т.А. Гиевская // Научно-практический журнал «Аллея науки». – 2024. – № 4.

2. Изотов, И.В. Изучение исторических персоналий на уроках отечественной истории / И.В. Изотов // Молодой ученый. – 2013. – № 56. – С. 315-317.

3. Маланичева, А.В. Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности: автореф. дис. канд. пед. наук / А.В. Маланичева. – Барнаул, 2008.

4. Мокринская, А.И. Приемы изучения исторической личности как инструмент исторического познания (на примере личности императрицы Елизаветы Петровны) / А.И. Мокринская // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 10. – С. 54-55.

5. Пятыгина, Р.В. Методические аспекты изучения персоналий в школьном курсе истории / Р.В. Пятыгина // Историко- педагогические чтения. – 2019. – № 23. – С. 404-405.

К.А. Зайцева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и становление критического мышления как одного из видов интеллектуальной деятельности

от античности до современности. Анализируется структура технологии развития критического мышления (ТРКМ), её трёхстадийная модель («Вызов – Осмысление – Рефлексия»). Характеризуются ключевые приёмы ТРКМ, применяемые на уроках истории, и их дидактический потенциал для формирования универсальных учебных действий.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, урок истории, приёмы обучения, трёхстадийная модель.

Данная работа посвящена исследованию технологии развития критического мышления и её интеграции в образовательный процесс, преимущественно на уроках истории.

Современное историческое образование в условиях реализации ФГОС ориентировано на формирование у обучающихся универсальных учебных действий, среди которых особое место занимают умения анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, аргументировать собственную позицию [6]. В эпоху информационного изобилия и распространения недостоверных данных эти навыки приобретают ключевое значение. Одной из наиболее эффективных педагогических технологий, решающих данную задачу, является технология развития критического мышления (ТРКМ).

Понятие критического мышления имеет глубокие историко-философские корни. Уже в V в. до н.э. Парменид в своих размышлениях о дилемме «есть – не-есть» заложил основы критического переосмысления реальности. Родоначальником критического мышления по праву считается Сократ, создавший метод майевтики – рефлексивного вопрошания, направленного на «пробуждение» мышления и поиск истины через дискуссию. В эпоху Возрождения Н. Кузанский в диалоге «Об уме» анализировал познание как разрешение противоречий, предвосхитив диалектический метод. Философы Нового времени, прежде всего, Ф. Бэкон, разработали принципы «беспристрастного ума, освобождённого от предрассудков», что легло в основу современной теории критического мышления.

Значительный вклад в развитие концепции внёс американский философ Дж. Дьюи, который в начале XX века ввёл понятие «рефлективное мышление», определяя его как «активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения в свете оснований, которые его поддерживают». Д. Халперн в работе «Психология критического мышления» характеризует его как «направленное мышление», отличающееся взвешенностью и использованием когнитивных стратегий для получения желаемого результата [7].

В российской образовательной среде ТРКМ появилась в 1997 году благодаря проекту «Чтение и письмо для развития критического мышления»

Ч. Темпла, К. Мередит и Д. Стилла, который был адаптирован педагогами из Санкт-Петербурга, Москвы, Самары и других городов [4].

Технология развития критического мышления строится на трёхстадийной модели, отражающей закономерности познавательной деятельности.

Первая стадия – «Вызов» – направлена на пробуждение имеющихся знаний, актуализацию жизненного опыта и формирование интереса к новой теме. На уроке эта стадия реализуется на мотивационном этапе и этапе актуализации [7]. Вторая стадия – «Осмысление» – предполагает работу с новой информацией, её осмысление и соотнесение с уже имеющимися знаниями; соответствует этапу изучения нового материала. Третья стадия – «Рефлексия» – включает обобщение изученного, определение направлений для дальнейшей работы, закрепление материала. Данная модель не является жёстким шаблоном, но позволяет выстроить логичную и целостную структуру урока, ориентированную на деятельность самого ученика.

Урок истории, построенный на основе ТРКМ, обладает рядом уникальных особенностей. Во-первых, он базируется на системно-деятельностном подходе: обучающиеся самостоятельно формулируют тему, цели и задачи урока, находят ответы на поставленные вопросы. Во-вторых, информация выступает исходным, а не конечным продуктом мышления [1]. В-третьих, урок начинается с проблемного вопроса, ответ на который даётся в конце занятия после осмысления материала. В-четвёртых, приоритет отдаётся логической аргументации, подкреплённой обоснованными доводами. В-пятых, критическое мышление носит социальный характер [2], предполагая развитие коммуникативных навыков через дискуссии.

Для реализации этих особенностей в преподавании истории используется широкий спектр приёмов. Возвращаясь к критическому мышлению, носящему социальную характеристику, стоит упомянуть о том, что использование приёмов, о которых пойдёт речь, обладает универсальным характером: их реализация возможна как во время индивидуальной работы, так и во время парной. При реализации групповой работы исследуемые приёмы станут для данного вида деятельности подходящим дополнением, либо могут быть преобразованы в полноценное групповое задание. На уроке, построенном на следовании ТРКМ, возможно сочетание нескольких видов методик.

К числу наиболее популярных относится приём «Кластер» – графическая организация материала, развивающая ассоциативное и рефлексивное мышление. Приём «Верные и неверные суждения» стимулирует мыслительную активность: учитель предлагает ряд утверждений, а ученики определяют их истинность до и после изучения темы, что позволяет увидеть динамику знаний [4].

Важное место занимают приёмы работы с историческими источниками. «Анализ документа» предполагает работу с фрагментами исторических текстов по предложенной схеме (определение автора, времени создания,

обстоятельств, целей, содержания, противоречий). «Анализ изображения» используется как на стадии вызова (для пробуждения интереса), так и на стадии осмысления (для сравнения визуальной информации с текстом).

На этапе рефлексии эффективны приёмы «Фишбоун» и «Синквейн». «Фишбоун», благодаря своему уникальному графическому изображению в виде костей рыбы, позволяет выявить и систематизировать причинно-следственные связи, как для всей изучаемой темы, так и для её ответвлений. Уникальность приёма проявляется и в том, что его можно использовать не только на стадии рефлексии, но и во время стадии осмысления.

«Синквейн» - пятистрочное стихотворение (тема – два прилагательных – три глагола – фраза – синоним) [3]. Главными задачами данного упражнения является систематизация и осмысление информации, получаемой во время проведения стадии осмысления.

Таким образом, технология развития критического мышления представляет собой целостную педагогическую систему, имеющую глубокие историко-философские основания и развитый методический инструментарий. Трёхстадийная модель и разнообразные приёмы позволяют эффективно формировать у обучающихся компетенции, необходимые для работы с информацией, аргументации и рефлексии. Применение ТРКМ на уроках истории способствует превращению ученика из пассивного слушателя в активного исследователя, что соответствует современным образовательным стандартам.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления: переиздание / Дж. Дьюи, Н.М. Никольская. – Москва: Юрайт, 2025. – 166 с.
3. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: учебное пособие / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2011. – 233 с.
4. Основы критического мышления: междисциплинарная программа: учебное пособие / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Москва : Институт открытого образования, 1997. – 88 с.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка: переиздание / Ж. Пиаже. – Москва: АСТ, 2022. – 416 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. ФГОС основного общего образования: официальный сайт. – 2016. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-oo (дата обращения: 22.03.2026).
7. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с.

А.Е. Иванов,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

«АБСОЛЮТИЗМ» И «РЕСПУБЛИКА»: КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКАМ УСВАИВАТЬ ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ?

Аннотация: В статье анализируются типичные ошибки семиклассников при усвоении понятий «абсолютизм» и «республика». Предлагается система приёмов (сравнение через таблицу, кейсы, бытовые аналогии), позволяющая осмыслить абстракции. Даны рекомендации по проверке усвоения.

Ключевые слова: республика, абсолютизм, политические понятия, диагностика понимания, методика преподавания истории.

Любой, кто вёл историю в 7 классе, сталкивался с этим. После темы про Людовика XIV или Нидерландскую революцию спрашиваешь: «Что такое абсолютизм?» Слышишь: «Ну, это когда король делает, что хочет». А республика? «Это где президент и все голосуют». Слова вроде выучили, а, по сути, просто подменили сложную вещь тем, что понятнее. Как сделать, ученики не просто повторяли определение, а реально понимали, о чём речь? Чтобы начинали видеть, как вообще устроена власть?

Я попробовал для начала просто проверить, что они на самом деле знают. Диагностика простая: дал четыре вопроса на пять минут. «Абсолютизм – это? (своими словами и пример)», «Республика – это?», «Чем абсолютный монарх отличается от обычного короля в Средние века?», «Кто в республике принимает законы?». Результаты заставили задуматься. Про абсолютизм большинство пишут: «монарх может казнить и миловать без суда». То есть для них это просто про беспредел. Никто не вспоминает про чиновников, про армию, про налоги, про то, что король специально строил Версаль, чтобы держать знать при себе. Ученики не видят в абсолютизме системы, он для них сводится к личности монарха. Я сначала удивился, а потом понял: они прочувствовали суть. Единоличную власть без объяснений. Но такие аналогии и ежу понятны. До исторических механизмов им было далеко.

С республикой же другая беда была. Её часто рисовали как современную демократию: «народ сам выбирает», «все равны». А то, что в XVII веке в Нидерландах голосовали только богатые купцы, а крестьяне и рабочие вообще не в счёт, это мимо[3]. Одна девочка написала: «В республике нет короля, там каждый может стать главой». Красиво, но неправда. Так что проблема не в том, что дети не выучили определения.

Проблема в том, что они не видят разницы между похожими явлениями и тащат в прошлое свои представления о настоящем.

И в этом конечно виноват был я сам. Но как с этим работать, чтобы такого не было? Я для себя вывел простую цепочку: сначала образ, потом схема, потом сравнение. Определение из учебника в начале урока лишь пустая трата времени. Оно должно появиться в конце, как итог.

Начинать следует с образа. Для абсолютизма можно взять, к примеру, портрет Людовика XIV и его фразу «Государство – это я». А ещё рассказать про Версаль [3]. Спросить: «Зачем королю понадобилось строить такой дворец и переселять туда всю знать?». И они сами должны догадаться, зачем: чтобы следить за ними, чтобы они не бунтовали. Тут же вопрос: «А если знать под контролем, кто может помешать королю принимать любые законы?». Ответ очевиден.

Для республики можно показать гравюру заседания Генеральных штатов в Голландии (там нет трона, нет одного главного). И карту торговых путей Ост-Индской компании, где было бы видно, что богатство не у короля, а у купцов. А если деньги у купцов, то и власть у них. Отсюда вывод: республика, это договор между теми, у кого есть ресурсы [3]. Чтобы закрепить, можно спросить о том, мог ли в Голландии какой-нибудь богатый купец сказать “государство – это я”? Класс посмеется и скажет, что нет, потому что другие купцы не позволят.

После образа можно перейти к схеме. Нарисовать на доске два столбца. Спросить у класса: «Кто в абсолютной монархии принимает законы? А в республике? Кто назначает судей? Кто собирает налоги? Кто командует армией?». Записывать ответы. Получится наглядно: в одном случае всё завязано на одном человеке, в другом власть размазана по разным органам. Но даже после этого некоторые будут путаться. Тогда можно использовать аналогию со школой. Сказать: «Абсолютизм, это как если бы в классе всё решал только учитель, старосту не выбирали, совета нет, и даже завуч не вмешивается. Республика, это когда есть устав, старосту выбирают, и он отчитывается перед классом, а класс может его переизбрать». Сразу становится понятнее.

Потом можно возвратиться к истории: «А Людовик XIV – это ближе к какой модели? А Голландия? Англия? Речь Посполитая? Испания? Русское царство?» Аналогия цепляется лучше любого определения.

Ещё хорошо работают кейсы [1]. Кейсы можно оформить в виде нескольких карточек: «В стране неурожай, цены на хлеб взлетели. Как может поступить король Франции? А что сделают Генеральные штаты Нидерландов?». Ребята начнутрассуждать и скажут примерно вот что: король может быстро издать указ, чтобы остановить рост цен, но торговцы будут недовольны. Республика будет обсуждать, решение выйдет медленнее, но зато все голоса услышат. Или другой кейс: «Война. Где армию соберут быстрее?». Тут выяснится, что король быстрее сможет набрать армию, но налоги на войну народ будет платить без восторга. Такие задачи покажут,

что у каждой системы есть и сильные, и слабые стороны. Это полезнее, чем просто сказать «абсолютизм – плохо, а республика – хорошо».

Можно попробовать работу и с короткими документами [1]. Дать два отрывка: к примеру, один из указа Людовика XIV об отмене Нантского эдикта, а другой из решения Генеральных штатов о налогах [3]. Задание простое: прочитать и сказать, где абсолютизм, а где республика, и почему вы так решили. В первом тексте фразы вроде «мы повелеваем». Во втором «штаты постановили». Ребята довольно быстро найдут эти маркеры.

Для закрепления можно дать таблицу с утверждениями. Например: «Власть передаётся по наследству», «Глава государства избирался», «Законы принимал парламент», «Армия подчиняется лично монарху», «Экономикой управляет государство», «Судьи назначаются пожизненно без согласия других органов». Ученики в парах ставят плюсы в столбик «Абсолютизм» или «Республика». Потом разобрать ошибки. Самые частые ошибки: ставят «экономикой управляет государство» в республику (думают, что республика – это вообще без вмешательства, но меркантилизм как раз во Франции при Кольбере был жёстким[3]) и путаются с судьями. Нужно разбирать каждую спорную строчку. Важно не просто исправить, а спросить: «Почему ты так поставил? Что перепутал?».

Проверять усвоение лучше не стандартным «Что такое абсолютизм?», а заданиями на применение [2]. Например: «Ты советник короля. Он хочет стать абсолютным монархом. Какие три шага ему посоветуешь?». Тут нужно вспомнить и про Версаль, и про армию, и про то, чтобы не собирать Генеральные штаты.

Что я вынес из этого примерного плана? Первое – диагностика нужна обязательно, иначе не поймешь, в чём реальная трудность. Я, честно говоря, думал, что проблема в том, что они не помнят дат или имён. А оказалось, что они не видят систему. Второе – абстрактные понятия проходят через цепочку: образ, схема, аналогия, кейс, и каждый шаг важен, пропускать нельзя. Третье – «абсолютизм» и «республику» надо сравнивать постоянно, а не изучать по отдельности. Если сначала пройти абсолютизм, а через две недели республику, связь теряется. Лучше в параллели или с постоянными отсылками. И четвёртое – проверять не пересказом, а задачами на применение. Конечно, часть класса всё равно будет путаться. Кто-то до конца года так и не запомнит разницу. Но тех, кто поймет, станет больше.

Литература:

1. Бодога, Е.А. Образовательный потенциал использования кейс-метода на уроках истории [Электронный ресурс] / Е.А. Бодога. – URL: https://resources.mgpu.ru/docfulldescription.php?docid=583449 (дата обращения: 11.04.2026).

2. Дмитриева, В.В. Методика преподавания истории в школе: учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] / В.В. Дмитриева. – URL: http://lib.sevsu.ru/xmlui/handle/123456789/11470 (дата обращения: 09.04.2026).

3. Мединский, В.Р. История. Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV-XVII в. 7 класс: учебник / В.Р. Мединский, А.О. Чубарьян. – Москва: Просвещение, 2025. – 239 с.

В.А. Исаков,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты использования художественной литературы на уроках истории. Раскрываются особенности поиска, отбора и организации работы с художественным текстом. Обосновывается тезис о том, что грамотное использование литературного материала позволяет превратить его в действенное средство достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

Ключевые слова: художественная литература, история, методика преподавания, средства обучения, метапредметные связи.

Современное школьное образование ориентировано на всестороннее развитие личности школьника и формирование не только знаний по предмету, но и ряда метапредметных умений и личностных качеств. В достижении этих целей особая роль принадлежит историческому образованию, которое благодаря своей специфике способно реализовать познавательный и воспитательные компоненты наиболее эффективно. Но полноценная реализация этого потенциала возможна лишь при грамотном выборе не только методов, но и средств обучения, которые позволят сделать процесс изучения прошлого более эмоционально насыщенным и личностно значимым. Наиболее действенным из подобных средств выступает художественная литература, которая зачастую оказывается доступнее для понимания учеников, чем научные работы [4, с. 263], выступая связующим звеном между историческими фактами и личностным восприятием. Она становится не просто вспомогательным материалом для учителя, а полноценным дидактическим средством, имеющим значительный потенциал, способным разнонаправленно обогатить процесс обучения истории, сделать само содержание урока интереснее и понятнее, а также оживить историческое прошлое для учащихся [2, с. 15].

Однако, несмотря на объективную пользу интеграции элементов художественной литературы в процесс изучения истории, в современной практике ее потенциал используется недостаточно, многие педагоги

сталкиваются с рядом методических трудностей, не позволяющих полноценно применить литературный материал на своих уроках.

Организация работы с художественной литературой на занятиях по истории требует не только тщательной теоретической подготовки со стороны учителя, но и владения определенным спектром приемов организации учебной деятельности.

Ключевое отличие в работе с литературными произведениями заключается в том, что на уроках истории текст изучается не как явление искусства с присущими ему чертами, а как источник информации о прошлом, средство формирования образных представлений о нем. Рассматриваются особенности эпохи, быта и нравов людей тех времен, социальные отношения, исторические события и действия их участников. Из этого вытекает прямая необходимость учить школьников критически оценивать и интерпретировать получаемую из подобных источников информацию [5].

Эффективность применения художественной литературы напрямую зависит от того, насколько грамотно учитель отбирает произведения для применения на занятиях. В отечественной методике прочно утвердилась классификация выдающегося советского ученого-методиста А.А. Вагина, который предложил делить произведения, которые могут быть использованы на уроках истории, на две основные группы [1, с. 288-290]. Первая группа – литературные памятники изучаемой эпохи (созданные современниками или очевидцами событий). Они ценны как свидетельства прошлого, но требуют особого внимания к субъективной оценке автора. Примерами могут служить: «Илиада» и «Одиссея» Гомера, «Слово о полку Игореве», «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева. Вторая группа – историческая беллетристика (произведения, написанные позднее, на основе изучения эпохи). Они менее ценны как источник, но важны для эмоционального «оживления» материала. К этой группе относятся: «Капитанская дочка» А.С. Пушкина, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Айвенго» В. Скотта и др. Важно отметить, что учителю необходимо не только самому различать эти группы, но и формировать это понимание у учащихся.

При проведении отбора художественной литературы и подготовке его к уроку истории следует руководствоваться определенными принципами, основными из которых являются:

- принцип научности и историчности – текст должен содержать в себе ценные исторические факты, данные и не иметь грубых фактических ошибок;
- принцип дидактической целесообразности – материал должен работать на решение конкретных задач и достижение образовательных результатов;
- принцип доступности – фрагмент должен соответствовать возрасту и общей подготовке учащихся;
- принцип воспитательной ценности – содержание должно не только выполнять обучающую функцию, но и способствовать формированию

тех или иных личностных качеств [3, с. 16], нравственных ориентиров, уважения к культурному наследию.

Важно, что художественная литература не должна использоваться изолированно от других средств обучения. Она должна применяться на уроке вместе с учебником, картами, иллюстрациями. Только такое комплексное применение позволяет достичь поставленных результатов.

Когда произведение (или его фрагмент) выбрано, учителю важно выбрать конкретные приемы с этим материалом на уроке. Их можно условно разделить на три основных группы.

- Репродуктивный (иллюстративно-ознакомительный) уровень (краткий пересказ сюжета, использование цитат учителем, выразительное чтение, ответы на вопросы по тексту) – задания направлены на первичное восприятие материала, извлечение информации, позволяют создать эмоциональный настрой и оживить повествование.
- Преобразующий (аналитико-сравнительный) уровень – наиболее ценные задания, направлены на развитие исторического мышления, умения работать с информацией, анализировать и сравнивать ее. К этому уровню относятся: анализ отрывка с исторической точки зрения (извлечение фактов о событии, обществе, экономике, культуре); источниковедческий анализ текста (кем является автор, когда и с какой целью он написал это произведение); сравнительный анализ (сопоставление с учебником, данными археологии или с трактовкой того же события другим писателем); организация дискуссии на основе прочитанного; комментированное чтение.
- Творческо-поисковый (исследовательский) уровень (написание эссе от лица персонажа, драматизация, разработка мини-проекта или выполнение исследовательской работы, подготовка литературно-исторической викторины) – задания предполагают самостоятельное применение знаний, создание нового продукта, нацелены на развитие творческих и исследовательских способностей.

Подобное деление помогает учителю целесообразно выбирать приемы в зависимости от стоящих перед ним задач, а также выстраивать целостную систему работы от простого к сложному.

Таким образом, описанные особенности отбора художественных произведений и способы включения их в структуру урока позволяют учителю методически грамотно и целесообразно интегрировать литературный материал в процесс обучения истории. Использование различных групп приемов дает возможность не только углублять знания по предмету, но и всесторонне развивать личность учащихся.

Литература:

1. Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие / А.А. Вагин. – Москва: Просвещение, 1968. – 426 с.
2. Огай, С.В. Потенциал использования художественной литературы на уроках истории / С.В. Огай, В.С. Меркурьева // Грани

познания. – 2024. – № 1 (90). – С. 15-18. – URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1710181198.pdf (дата обращения: 28.03.2026).

3. Смыслов, С.В. О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания / С.В. Смыслов // Universum: психология и образование. – 2020. – № 3 (69). – С. 15-18. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-metodah-raskrytiya-vospitatelnogo-potentsiala-urokov-istorii-i-obschestvoznaniya (дата обращения: 28.03.2026).

4. Тишаева, А.И. Художественная литература в процессе обучения истории как фактор формирования ценностного отношения к изучаемым историческим событиям / А.И. Тишаева // Молодой ученый. – 2024. – № 38 (537). – С. 263-264. – URL: https://moluch.ru/archive/537/117730 (дата обращения: 27.03.2026).

5. Федеральные государственные образовательные стандарты. ФГОС основного общего образования: [сайт]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-oo/ (дата обращения: 26.03.2026).

К.С. Калинин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ МЫШЛЕНИЯ: ОТ ИЛЛЮСТРАЦИИ К ИССЛЕДОВАНИЮ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье анализируется дидактический потенциал исторических документов в школьном курсе истории. Автор показывает противоречие между признанной ценностью аутентичных источников и их репродуктивным использованием в массовой практике. На примере учебника «Всеобщая история. 1914-1945 годы» для 10 класса (под ред. В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна) выявляются методические ограничения современного учебника: преобладание иллюстративно-подтверждающей функции документов, дефицит заданий на источниковедческую критику. Предлагаются принципы и модель проектирования системы заданий на разных этапах урока, превращающие документ из статичного «ответа» в инструмент формирования критического мышления и познавательной активности.

Ключевые слова: исторический документ, методика преподавания истории, критическое мышление, источниковедческая критика, учебник истории.

Современный урок истории в логике Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) должен формировать не просто знание

дат и событий, а метапредметные компетенции: умение работать с информацией, анализировать, сравнивать, выявлять причинно-следственные связи. Ключевым ресурсом для достижения этих целей признаётся исторический документ. Аутентичный источник позволяет ученику не заучивать готовые выводы учебника, а «думать, как историк» – подвергать сомнению, интерпретировать, учитывать позицию автора [2]. Однако в массовой школьной практике потенциал документов реализуется далеко не полностью. Их использование часто сводится к пассивному прочтению и извлечению очевидной информации, что превращает источник в простую иллюстрацию к параграфу, а не в инструмент исследования. Возникает противоречие: документ есть, но мышления он не развивает. В поисках путей преодоления этого разрыва обратимся к анализу как теоретической базы, так и конкретного учебного материала.

В современной методике преподавания истории исторический документ понимается как синтез научного объекта и педагогического средства. С одной стороны, источниковедческий подход требует внешней и внутренней критики источника: установления авторства, времени, целей создания, выявления скрытой информации [2; 3]. С другой – дидактический подход рассматривает документ как средство достижения образовательных целей: иллюстрации, создания проблемной ситуации, обучения аргументации [4]. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова предлагают классифицировать документы для школы по типу носителя: письменные, визуальные, вещественные, аудиовизуальные [2]. М.В. Короткова добавляет классификацию по дидактической функции: иллюстративные, проблемные, информативные документы и документы-задания [4]. Именно проблемные источники – содержащие противоречие, разные точки зрения – обладают наибольшим развивающим потенциалом, так как запускают механизм когнитивного конфликта, необходимого для формирования критического мышления [1].

Проведём методический анализ того, как этот потенциал реализован в современном учебнике. Объектом анализа выбран учебник «Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс. Базовый уровень» под редакцией В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна [5] – один из наиболее распространённых УМК, охватывающий сложнейший период высокой идеологической насыщенности. Его достоинством является обилие включённых источников: официальные документы (статьи Версальского договора, пакт Молотова-Риббентропа), идеологические тексты, визуальные документы (плакаты, карикатуры, фотографии), статистические таблицы. Учебник предоставляет учителю богатую источниковую базу – «сырьё» для работы.

Однако анализ методического аппарата, сопровождающего эти документы, выявляет системную проблему. Преобладающими являются вопросы репродуктивного характера: «О чём говорится в документе?», «Каковы основные положения?», «Как вы понимаете слова…?» [5]. Такие задания закрепляют за документом иллюстративно-подтверждающую

функцию: он служит дополнительным доказательством тезисов основного текста. Практически отсутствуют вопросы, направленные на внешнюю критику источника («Кто автор и с какой целью создан документ?», «Можно ли ему доверять?»). Дефицитны задания на интерпретацию и выявление скрытых смыслов («Что автор умалчивает?», «Какую позицию он занимает?»). Документы даны, как правило, изолированно, что не позволяет организовать сравнительный анализ разных точек зрения на одно событие. Таким образом, учебник демонстрирует классический случай, когда документы есть, а системной работы по формированию критического мышления нет. Они остаются статичными «ответами», а не «вопросами» к прошлому.

Как же трансформировать работу с документами, чтобы они стали инструментом мышления? Ответ лежит в проектировании целостной системы заданий, распределённой по всем этапам урока. Такая система должна строиться на нескольких принципах: проблемности (задания требуют интерпретации, а не пересказа), доступности и дифференциации (учёт возрастных особенностей), комплексности (работа с разными типами источников), алгоритмизации (наличие чёткой памятки-алгоритма анализа документа, усложняющейся от класса к классу) [2; 4].

Конкретная модель может выглядеть следующим образом. На этапе мотивации документ (краткая провокационная цитата, карикатура, противоречивые данные) создаёт проблемную ситуацию. Вопрос не «Что здесь изображено?», а «Какое противоречие вы видите?», «Какую проблему эпохи отражает этот документ?». На этапе изучения нового материала документ становится основным источником знаний. Используются комплексы источников для сравнительного анализа: например, сопоставление победной реляции командования и солдатского письма с фронта. Задания: «Выделите факты и интерпретации», «Сравните позиции авторов, чем объяснить различия?». На этапе закрепления документ служит основой для оценочной деятельности: «Используя документы урока, подготовьте речь от имени сторонника / противника реформы», «Оцените достоверность источника по заданному алгоритму».

Применительно к учебнику под ред. В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна это означает активную методическую позицию учителя. Вместо прямого следования вопросам учебника необходимо:

1. объединять разрозненные документы параграфа в тематические блоки для сравнения;
2. дополнять имеющиеся источники вопросами на внешнюю и внутреннюю критику («С какой целью создан этот плакат?», «Кому выгодна данная трактовка событий?»);
3. использовать визуальные документы (плакаты, карикатуры) не как иллюстрации, а как самостоятельные источники для анализа пропаганды, задавая вопрос о целевой аудитории и скрытых смыслах.

Исторический документ – это не украшение урока и не готовый ответ. Это приглашение к диалогу с прошлым, которое требует от ученика напряжения мысли, умения задавать вопросы и подвергать сомнению очевидное. Превращение документа из иллюстрации в инструмент исследования происходит только в том случае, когда учитель выстраивает систему проблемных, аналитических и оценочных заданий на всех этапах учебного занятия. Современный учебник предоставляет для этого качественную источниковую базу, но его методический аппарат нуждается в критической переработке. Задача учителя – взять на себя роль не транслятора, а тьютора исследовательской деятельности. Только тогда работа с документами перестанет быть формальностью и станет тем средством, которое действительно повышает качество урока, формируя не память на даты, а историческое мышление.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
3. Голубцов, В.С. Работа с историческими документами в школе: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия, 2008. – 160 с.
4. Короткова, М.В. Практикум по методике преподавания истории в школе / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
5. Мединский, В.Р. Всеобщая история. 1914-1945 годы. 10 класс. Базовый уровень: учебник / В.Р. Мединский, А.О. Чубарьян; под редакцией А.О. Чубарьяна. – Москва: Просвещение, 2022. – 287 с.

Ю.С. Камышков-Суханов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор истор. наук, профессор Д.С. Орлов
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Статья посвящена анализу многоуровневой системы нормативно-правового регулирования профилактики противоправного поведения несовершеннолетних в Российской Федерации. Раскрывается иерархическая структура правовых актов. Особое внимание уделяется роли общеобразовательной организации как ключевого субъекта профилактики, правовым основаниям индивидуальной работы с несовершеннолетними, а также функциям школы по выявлению, учёту и сопровождению детей в социально опасном положении.

Ключевые слова: профилактика противоправного поведения, общеобразовательная организация, нормативно-правовое регулирование.

Система профилактики противоправного поведения несовершеннолетних в РФ представляет собой многоуровневый правовой механизм. Её нормативная база основана на принципах верховенства закона, федерализма и системности. Центральное место в этой структуре занимает общеобразовательная организация, которая одновременно является субъектом профилактики и особым правовым пространством. Эффективность работы школы напрямую зависит от грамотного применения норм – от международных актов до правил внутреннего распорядка.

Правовое регулирование опирается на Конституцию РФ, гарантирующую права и свободы, защиту семьи и детства, а также на общепризнанные нормы международного права.

Ключевой федеральный акт – Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Он определяет понятия (безнадзорность, социально опасное положение), цели, принципы, перечень субъектов профилактики и их компетенцию. Второй фундаментальный закон – № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», закрепляющий воспитательную функцию и обязанность школ создавать условия для профилактики правонарушений.

На уровне подзаконных актов действуют указы Президента, постановления Правительства, приказы Минпросвещения. Региональное законодательство конкретизирует федеральные нормы: устанавливает «комендантский час», меры ответственности родителей. Локальный уровень

– устав школы, положение о Совете профилактики, правила внутреннего распорядка, должностные инструкции педагогов.

Нормативно-правовые акты, регулирующие профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, образуют многоуровневую иерархическую систему.

На **международном уровне** основу составляют ратифицированные международные договоры и конвенции, прежде всего Конвенция о правах ребенка, которая задаёт базовые стандарты защиты прав несовершеннолетних.

Федеральный уровень делится на законы и подзаконные акты. К федеральным законам относятся федеральные конституционные законы и федеральные законы (ФЗ): системообразующий ФЗ № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», закрепляющий воспитательную функцию школы, а также ФЗ № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка», устанавливающий базовые гарантии. Подзаконные акты федерального уровня включают указы Президента, постановления Правительства, приказы и письма министерств; например, Концепция развития системы профилактики до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства) задаёт стратегию, а Примерное положение о комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП) регламентирует работу этого ключевого органа.

Региональный уровень представлен законами субъектов РФ и постановлениями региональных правительств; типичный пример – закон Алтайского края от 07.12.2009 № 99-ЗС «Об ограничении пребывания несовершеннолетних в общественных местах на территории Алтайского края».

Муниципальный уровень включает решения органов местного самоуправления, такие как муниципальные программы профилактики и положения об организации работы на уровне города или района.

Наконец, **локальный (школьный) уровень** составляют устав образовательной организации, положения, правила и инструкции – например, Положение о Совете профилактики школы или Алгоритм действий при выявлении факта жестокого обращения с ребенком. Таким образом, каждый уровень конкретизирует и дополняет вышестоящий, обеспечивая целостность правового регулирования.

Закон определяет исчерпывающий перечень субъектов профилактики: комиссии по делам несовершеннолетних (КДНиЗП), органы соцзащиты, образования, опеки, внутренних дел и др. Школа – полноправный участник системы.

Закон вводит понятие «индивидуальная профилактическая работа» и устанавливает категории несовершеннолетних, подлежащих постановке на учет: безнадзорные и беспризорные; употребляющие алкоголь, наркотики; совершившие административные правонарушения или общественно опасные

деяния до возраста уголовной ответственности; обвиняемые в преступлениях. Это дает школе формальные критерии для выявления нуждающихся в сопровождении.

Для образовательных организаций определены направления деятельности: выявление детей в социально опасном положении, пропускающих занятия; их учет; оказание социально-педагогической и психологической помощи; организация досуга.

Региональные законы устанавливают точное ночное время, запрещенные места и ответственность родителей. Школа обязана учитывать эти нормы в правовом просвещении.

Локальные акты школы преобразуют абстрактные нормы в конкретные правила. Положение о Совете профилактики регламентирует состав, основания постановки на учет, план индивидуальной работы, порядок взаимодействия с КДНиЗП и ПДН. Правила внутреннего распорядка содержат поведенческие нормы и санкции, не допуская унижения достоинства. Должностные инструкции закрепляют функции педагогов: диагностика, консультирование, ведение документации.

Нормативно-правовое регулирование профилактики в школах – сложная, но стройная многоуровневая система. Её фундамент – Конституция и международные стандарты. Несущую конструкцию – ФЗ № 120-ФЗ. Региональные законы адаптируют нормы, локальные акты внедряют их в повседневную практику.

Эффективность профилактики зависит от того, насколько педагоги способны содержательно встроить требования законодательства в воспитательную систему. Понимание иерархии правовых актов и процедур – условие перехода от реагирования на инциденты к системному предупреждению девиантного поведения. Правовое поле служит не только ограничителем, но и ресурсом, дающим школе легитимные инструменты для защиты прав детей и безопасности образовательного пространства.

Литература:

1. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1999. – № 26. – Ст. 3177.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53, ч. 1. – Ст. 7598.

3. Конституция Российской Федерации. – Москва : Эксмо, 2026. – 64 с.

4. Соколов, А.Ю. Правовое регулирование деятельности по профилактике правонарушений несовершеннолетних в субъектах Российской Федерации / А.Ю. Соколов, С.Н. Зайкова // Государство и право. – 2025. – № 5. – С. 159-168.

5. Браженская, Н.Е. Правовое регулирование как субъект и источник профилактики правонарушений среди несовершеннолетних органами власти в Российской Федерации / Н.Е. Браженская, М.М. Османов // Образование и право. – 2025. – № 10. – С. 362-364.

Ю.С. Камышков-Суханов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор истор. наук, профессор Д.С. Орлов
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОТИВОПРАВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: ПОНЯТИЕ, ВИДЫ, ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу противоправного поведения несовершеннолетних как крайней формы девиантного поведения, имеющей юридические последствия. Приводится четкое разграничение между девиантными (отклоняющимися) и делинквентными (противоправными) действиями, предлагаесят развернутую классификацию правонарушений по степени общественной опасности и сфере совершения. Особое внимание уделяется возрастным психофизиологическим и социально-психологическим особенностям подростков, которые создают повышенную уязвимость для формирования противоправных паттернов.

Ключевые слова: противоправное поведение, девиантное поведение, делинквентное поведение, правонарушения, преступления.

Противоправное поведение несовершеннолетних следует рассматривать как частный, наиболее социально опасный случай в более широком спектре поведенческих отклонений. В науке такое поведение принято обозначать термином девиантное поведение, которое определяется как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам (правовым, нравственным, эстетическим) и проявляющиеся в виде дисбаланса психических процессов, нарушения самоактуализации или утраты контроля над собственными действиями. Девиации могут быть направлены как вовне (агрессия, причинение вреда другим), так и внутрь (самоповреждение, зависимое поведение).

Когда девиантные действия нарушают не только моральные устои, но и формальные правовые запреты, речь идет о делинквентном поведении. Именно к этой категории относятся проступки и правонарушения, такие как хулиганство, драки, вандализм, мелкие кражи, нецензурная брань в общественных местах и иные действия, посягающие на установленный правопорядок, но еще не достигающие уровня уголовно наказуемого преступления в силу малозначительности или иных критериев. Таким

образом, противоправное поведение является синонимом делинквентного и представляет собой юридически квалифицируемую разновидность девиантного поведения [1].

Классификация противоправных деяний имеет не только теоретическое, но и сугубо практическое значение, определяя характер юридической ответственности и выбор адекватных профилактических мер. В основе наиболее общей классификации лежит критерий степени общественной опасности деяния.

Нормативно-правовая классификация противоправного поведения несовершеннолетних строится по нескольким критериям. Прежде всего, по **степени общественной опасности** выделяют преступления и проступки. Преступление – это общественно опасное, виновное деяние, запрещённое Уголовным кодексом РФ. Ответственность за ряд тяжких преступлений (убийство, грабёж, изнасилование и др.) наступает с 14 лет в соответствии со статьёй 20 УК РФ; общий возраст уголовной ответственности – 16 лет. Возможные наказания включают штраф, обязательные или исправительные работы, а также лишение свободы сроком до 10 лет с отбыванием в воспитательных колониях. Проступок представляет собой менее опасное противоправное деяние и делится на три подвида: административный, дисциплинарный и гражданско-правовой (деликт). Административная ответственность (например, за появление в общественных местах в состоянии опьянения, мелкое хулиганство) наступает с 16 лет, а до этого возраста за детей отвечают родители. Дисциплинарная ответственность применяется с момента начала обучения в школе за нарушение устава, правил внутреннего распорядка и т.п. Гражданско-правовая ответственность (возмещение вреда, причинённого имуществу) возлагается на родителей или опекунов несовершеннолетнего.

Другой важный критерий – **сфера совершения деяния** применительно к образовательной организации. Внутришкольные правонарушения включают дисциплинарные проступки, драки, порчу школьного имущества (вандализм), а также травлю (буллинг). Меры реагирования на них – дисциплинарные взыскания, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании», а также работа школьного совета профилактики. Внешние правонарушения – это преступления и проступки, совершаемые за пределами образовательной организации, однако они отражают общую девиантную направленность личности учащегося. В таких случаях требуется вмешательство правоохранительных органов, а также необходима координация действий школы с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП) и органами внутренних дел (ОВД).

Статистически преобладающими видами преступности среди несовершеннолетних остаются корыстные посягательства (кражи, грабежи) и хулиганство, на которые в совокупности приходится значительная часть всех деяний. Однако современная тревожная тенденция связана с ростом административных правонарушений, а также с увеличением числа деяний,

связанных с незаконным оборотом наркотиков, угоном транспортных средств и экстремистскими проявлениями. В школьной среде особенно актуальны такие формы, как вандализм, ложные сообщения о минировании («телефонный терроризм») и кибербуллинг, которые подростки зачастую не воспринимают как серьезные правонарушения, ошибочно полагая, что всю ответственность понесут родители [3].

Специфика подросткового периода (10-11 до 15-17 лет) создает уникальную, повышенно уязвимую почву для формирования девиантных паттернов поведения. Противоправные действия в этом возрасте несут на себе отпечаток глубоких возрастных кризисов и новообразований [2].

1. Психофизиологические особенности:

Гормональная перестройка и эмоциональная лабильность: Подросткам свойственны повышенная эмоциональность, впечатлительность, резкие перепады настроения, что делает их поведение импульсивным и плохо контролируемым. Агрессивность, раздражительность, тревожность становятся частыми спутниками этого периода.

Физическое созревание и образ «Я»: Стремительные физические изменения, озабоченность своей внешностью и ее соответствием нормам могут вызывать острые внутренние конфликты, заниженную самооценку и, как компенсацию, агрессивное или вызывающее поведение.

2. Социально-психологические особенности:

Ведущая деятельность – общение со сверстниками: Группа становится главным источником норм, ценностей и оценки для подростка. Стремление к самоутверждению в группе, конформизм, боязнь быть отвергнутым и ложно понятое чувство товарищества («кодекс молчания») являются мощными мотивами противоправных действий, совершаемых «за компанию» или для завоевания авторитета. Делинквентность может использоваться как стратегия построения репутации.

Процесс эмансипации и становления идентичности: Центральная задача возраста – поиск личной идентичности, отделение от мира взрослых. Протест против контроля, гипертрофированное стремление к самостоятельности, негативизм могут выливаться в демонстративное нарушение правил и запретов, в том числе правовых. Преступление может восприниматься как символ взрослости и независимости.

Особенности мотивационно-потребностной сферы: Мотивация подростков отличается от взрослой. Выделяются специфические мотивы:

Самоутверждение и статусные: Желание доказать свою силу, смелость, значимость в глазах группы или компенсировать неудачи в других сферах (учёбе, семье).

Игровые и поиск новых ощущений: Потребность в риске, острых ощущениях, преодолении скуки. Противоправный поступок воспринимается как азартная игра, приключение.

Защитные и замещающие: Агрессия как ответ на реальную или мнимую угрозу, унижение, обиду. Невозможность ответить обидчику

(например, взрослому) может привести к переносу агрессии на более доступные объекты (сверстников, имущество) по механизму замещения.

Искаженные романтико-героические: Под влиянием медиа или субкультур формируется искаженное представление о мужестве, риске, «красивой» жизни, оправдывающее противоправные способы их достижения.

Важной характеристикой подростковой делинквентности является ситуативность и слабая предварительная подготовка. Более 3/4 преступлений совершаются импульсивно, без заранее обдуманного умысла, под влиянием спонтанно сложившейся обстановки или эмоционального порыва. Это отличает подростковые правонарушения от взрослых, более рациональных и спланированных, и одновременно указывает на критическую важность работы с текущей ситуацией и окружением подростка в профилактических целях [2].

Таким образом, противоправное поведение учащихся подросткового возраста представляет собой сложный междисциплинарный феномен. В его основе лежит нарушение правовых норм (делинквентность), являющееся крайней формой более широкого спектра социальных отклонений (девиантности). Его видовой ряд простирается от дисциплинарных проступков до тяжких преступлений, причем в школьной среде актуализируются как классические формы (хулиганство, кражи), так и современные (киберделикты, вандализм).

Ключевой вывод заключается в том, что причины этого поведения носят системный характер, коренясь в макросоциальных процессах, дефектах микросоциальной среды (семьи, школы, группы) и, что особенно значимо, в специфических закономерностях психического развития самого подростка. Возрастные особенности – эмоциональная неустойчивость, доминирование групповых норм, кризис идентичности, поиск путей самоутверждения – не просто сопровождают, а зачастую и детерминируют специфическую мотивацию и ситуативный характер подростковых правонарушений.

Следовательно, эффективная профилактика в общеобразовательной школе не может сводиться к формальному правовому информированию или репрессивным мерам. Она должна быть основана на глубоком понимании этой триады: «норма – нарушение – возраст». Только учитывая всю сложность взаимодействия личностных, социальных и правовых факторов, можно выстраивать адресную, психологически грамотную и юридически корректную систему предупреждения противоправного поведения, которая станет предметом рассмотрения в следующих параграфах работы.

Литература:

1. Залетов, Ю.С. Профилактика правонарушений среди подростков в общеобразовательной и специальной школах / Ю.С. Залетов ; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 2007. – 217 с.

2. Змановская, Е.В. Психология девиантного поведения структурно-динамический подход : монография / Е.В. Змановская. – СПб.: Изд-во СПб. Ун-та МВД России, 2005. – 274 с.

3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: «Высшее образование». – 2023. – 290 с.

А.К. Кононович,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРАВУ – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы организации внеурочной деятельности по праву в школе. Особое внимание уделяется разнообразию форм внеурочной работы, их значению для образовательного процесса и влиянию на формирование интереса школьников к правовым знаниям. Подчеркивается важность роли учителя в организации такой деятельности, а также необходимость обновления её содержания и методов в соответствии с современными требованиями образования.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, преподавание права, образовательный процесс, правовое образование, педагогические технологии, методы обучения.

Внеурочное обучение в правовом образовании представляет собой совокупность образовательных и воспитательных мероприятий, которые происходят за пределами обязательных уроков и направлены на формирование правовой культуры у школьников. Этот вид деятельности создаёт дополнительные условия для углубления знаний о праве и развитию нравственных установок, помогая интегрировать правовые знания в повседневный опыт и мировоззрение учащихся [2].

Уже сегодня преподавание права в школе выходит за рамки традиционных уроков, что делает особенно актуальной систематизацию внеурочных методов обучения. Внеурочная деятельность предоставляет дополнительные возможности для формирования правового сознания школьников, развития критического мышления и активной гражданской позиции. Осмысление и классификация подобных методов необходимы для повышения эффективности правового воспитания и адаптации педагогических подходов к современным образовательным требованиям [3].

Одной из важнейших особенностей внеурочного обучения по праву является его гибкость: методы и формы работы могут адаптироваться к

интересам учащихся, особенностям класса и задачам педагога. Это способствует развитию творческой личности, формированию правовых представлений и помогает школьникам расширять кругозор, что в дальнейшем может оказать влияние на их профессиональное самоопределение [2].

Современная школа ориентирована на воспитание личности, способной самостоятельно мыслить, проявлять инициативу, принимать ответственные решения и активно участвовать в жизни общества. В условиях изменения учебных программ и ограниченного количества часов, отводимых на изучение права, возрастает значение дополнительных форм обучения. Именно поэтому внеурочная деятельность по праву становится важным элементом формирования правовой культуры школьников [1].

Учитель занимает центральное место в организации внеурочной деятельности, поскольку именно он создает условия для развития у учащихся интереса к праву, навыков анализа правовых ситуаций и умения применять знания на практике. Сегодня, в эпоху цифровизации образования, особенно важно совершенствовать формы такой работы. Использование интерактивных технологий, проектной деятельности, правовых игр, онлайн-платформ и дискуссий делает процесс обучения более увлекательным и эффективным. Следовательно, современный педагог должен не только координировать внеурочную деятельность, но и постоянно обновлять её содержание с учетом интересов школьников и требований времени [4].

Внеурочная работа по праву направлена на решение тех же задач, что и учебные занятия. Она помогает учащимся глубже понять основы законодательства, расширяет их представления о правах и обязанностях граждан, способствует формированию правового мышления и повышает интерес к предмету. Главная цель такой деятельности заключается в углублении знаний, полученных на уроках, а также в создании условий для свободного и интересного изучения правовых вопросов [2].

Современное общество предъявляет к человеку новые требования: умение быстро ориентироваться в информации, использовать различные способы решения задач, критически мыслить и принимать взвешенные решения. Все эти качества наиболее успешно формируются именно во внеурочной деятельности, где школьники могут применять знания на практике, участвовать в обсуждениях, моделировать жизненные ситуации и учиться отстаивать свою позицию [4].

Школа самостоятельно определяет формы внеурочной деятельности по праву, учитывая интересы учеников и пожелания их родителей. В соответствии с требованиями образовательных стандартов такие формы должны способствовать развитию у школьников уважения к закону, гражданской ответственности и активной жизненной позиции [1].

Существует несколько классификаций внеурочной работы:

1. По количеству участников выделяют массовые, групповые и индивидуальные формы.

2. По продолжительности мероприятия бывают постоянными и разовыми.

3. По содержанию и направленности они могут быть гражданскопатриотическими, исследовательскими, социальными, правопросветительскими.

4. По используемым источникам и средствам различают работу с документами, беседы, просмотр фильмов, анализ правовых ситуаций, экскурсии и другие формы [2].

Каждая из этих форм имеет свои особенности, цели и задачи. По направлениям внеурочная деятельность по праву может включать:

– социальное направление: участие в волонтерских проектах, правовых акциях, школьном самоуправлении, моделировании общественных ситуаций;

– духовно-нравственное направление: проведение бесед о справедливости, правах человека, ответственности, организация дискуссий и дебатов;

– общеинтеллектуальное направление: факультативы по праву, исследовательские проекты, олимпиады, конкурсы, конференции;

– общекультурное направление: посещение судов, музеев, тематических выставок, просмотр и обсуждение фильмов правовой тематики;

– гражданско-патриотическое направление: встречи с представителями правоохранительных органов, участие в мероприятиях, посвященных государственным праздникам и Конституции [3].

Наиболее распространенной формой организации внеурочной работы по праву остается деление мероприятий по числу участников, так как оно позволяет учитывать возрастные особенности учащихся и уровень их подготовки [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт опирается на лучшие педагогические практики и предполагает активное внедрение современных программ, направленных на развитие правовой грамотности, социальной активности и гражданской ответственности молодежи [4].

Литература:

1. Вульфов, Б.З. Организатор внеклассной и внешкольной образовательной работы / Б.З. Вульфов, М.М. Поташник. – М.: Просвещение, 2013. – 126 с.

2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 169 с.

3. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности: Познавательная деятельность; Проблемно-ценностное общение / Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2011. – 140 с.

4. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1987. – 576 с.

С.А. Кононович,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В тексте рассматриваются основные методы исторического исследования, применяемые при работе с историческими источниками: историко-генетический, историко-сравнительный, историко-типологический и историко-системный. Раскрываются их особенности, познавательные возможности и взаимосвязь с общенаучными методами (анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование и др.). Особое внимание уделяется организации работы с историческими источниками в образовательном процессе, включая вещественные и картографические материалы, а также формированию у учащихся исследовательских умений. Описываются основные приёмы работы с документами, этапы их анализа и интерпретации. Подчеркивается необходимость перехода от репродуктивного обучения к исследовательскому подходу, способствующему развитию критического мышления, самостоятельности и умения аргументировать собственную позицию.

Ключевые слова: историческое исследование, методы исторического познания, исторический источник, методика преподавания истории.

Выделим основные методы исторического исследования, которые чаще всего используются при работе с историческим документом: историко-сравнительный, историко-генетический, историко-системный и историко-типологический. При использовании перечисленных методов также используются и общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция, описание, объяснение). Они служат помощниками для ведущего метода в исследовании.

Историко-генетический метод является одним из самых распространённых в исторических исследованиях. Этот метод помогает раскрыть свойства, функции и показать изменения в процессе исторической реальности, тем самым приблизиться к восстановлению реальной истории. С помощью метода можно показать причинно-следственные связи и закономерности исторического развития, а также изучить в индивидуальном порядке исторические события и личности.

Историко-сравнительный метод давно применяется при изучении исторического источника. В процессе сравнения исследователь получает возможность рассматривать явления, процессы с разных сторон. Метод помогает раскрывать сущностные характеристики изучаемых явлений

(сходства, различия), также даёт возможность проводить сравнение в различных категориях (в пространстве и времени).

Основой для правильного построения сравнения выступает метод аналогии. Аналогия – это общенаучный метод, который предусматривает, что на основе сходства одних признаков сравнения выявляются сходства других признаков. Историко-сравнительный метод имеет высокие познавательные возможности. Позволяет исследовать сущность явлений на основе известных фактов; выявлять общее и особенное; заполнять пробелы и доводить исследование до конечного вида.

Историко-типологический метод имеет объективную основу. Это заключается в выявлении общего единичном и особенном проявлении в исторических документах. Основным средством для такого анализа является типологизация. Типологизация – метод научного познания, где главной целью является упорядочить или разбить совокупность объектов на определённые типы (классы) на основании имеющихся признаков.

Построение системы должно проводиться на основе выявления всех элементов. Здесь необходимо определить границы совокупности. Тем самым, сначала выделяются все уровни изучаемых систем, а результаты анализа оцениваются с помощью рассматриваемой реальности.

При исследовании вещественных источников на уроке истории важно то, что ученик может наглядно изучить какую-либо особенность и доказать какое-либо предположение. Такие источники обладают такими качествами, как достоверность, объективность и убедительность.

Вещественные источники можно исследовать в различных категориях:

1. роль предметов, орудий труда;
2. раскрывающие технологию производства и распространения предмета;
3. художественное оформление и полиграфическое исполнение;
4. статус предмета.

В связи с демонстрацией на уроке истории иллюстративного материала используют картографические источники. Они подразделяются на виды: общие, обзорные, тематические, схематические.

Общие предполагают отражать единовременно историческое событие в определённый момент развития.

Обзорные карты представляют собой ряд последовательно развивающихся моментов или состояний в определённый момент времени.

Тематические карты воссоздают отдельные исторические события, которые содержат наглядные символы при обозначении деталей или объектов. Темами являются для таких карт войны и важнейшие события внутренней политики.

Схематические карты раскрывают внутренние связи между изучаемыми явлениями.

При работе с историческим источником исследователь прибегает к методам эмпирического и теоретического исследования: сравнение, описание, анализ, синтез, обобщение, аналогия, моделирование.

Сравнение-познавательная операция, при помощи которой можно выявить сходство или различие одних процессов или явлений от других.

Описание-познавательная операция, которая фиксирует основные результаты наблюдения за развитием явления с помощью систем обозначения, принятых в науке.

Анализ – мысленное или реальное разделение объекта или явления на части, а синтез в свою очередь объединяет в единое целое связующие элементы анализа, поэтому получается новое знание при использовании этих методов.

Обобщение – процесс установления общих характеристик для конкретного процесса или явления, выделяются как общие, так и особенные.

Аналогия – установление сходства между соотносимыми явлениями или процессами. При выявленном сходстве делается умозаключение по аналогии. Знание, полученное, переносится на другое явление, менее изученное.

Моделирование – исследование объектов познания с помощью модели, в которой воспроизводятся основные характеристики, функции изучаемого объекта.

Как в теории науки, так в общеобразовательной школе методы, используемые для работы с историческим источником совпадают. Ученик выступает в роли исследователя, прибегает в различным подходам в выявлении особенностей исторического явления, общих направлений в конкретном историческом процессе.

Первое направление – это условия, когда приёмы работы с документом усложняются. Условно можно разделить весь комплекс работы учеников на два блока. К первому блоку относятся приёмы сбора информации (проведение интервью, анкетирование, беседа) и приёмы фиксирования информации (описание вещественных источников, аудио и видеозаписи, фотография). При осуществлении старшеклассниками поисковой деятельности, когда они могут брать интервью у участников боевых действий, проводить анкетирование среди современников событий, вести сбор вещественных находок. Ко второму блоку относятся приёмы, которые ученик получает из самого источника, необходимые для дальнейшего анализа. При толковании содержания, ученик проходит следующие этапы: 1. первое знакомство с источником – раскрытие исторического содержания документа (поиск незнакомых слов, перевод из одной системы в другую – из знаковой в другую, систематизация теста); 2. Комментирование фактов содержания (определение типа и вида источника, оценка его достоверности, место создания, автор источника); 3.интерпретация источника.

Второе направление – расширение источников и включение в урок более разнообразных видов (картографические, вещественные – летописи,

законы, картины, украшения). Взяв на вооружение различную историческую информацию, ученики получают сведения из различных исторических эпох.

Третье направление – возрастание интереса к исследованию документов с помощью самостоятельного изучения истории сюжета. Учитель применяет такой метод, когда необходимо экспериментальным путём достичь истины или когда ученики работают с документом через исследовательскую работу.

Четвертое – усложнение, привлечение более творческих, исследовательских заданий на уроке работы с документом. По результатам различных оценочных тестов, выявлено ученики больше знают теоретического материала, но не могут проводить причинноследственные связи, выявлять принципы, оценивать. Больше в средней школе уделяется внимание событийной истории, но никак не процессам, происходящим в прошлом. Необходимо менять структуру работы с источником и приёмами, исходя из этих направлений делать корректировки в программах.

В ходе нашей работы нами были предложена разработка проекта результатов обучения в ходе работы с историческим источником. Работа была проделана в классах с 5 по 11, где выделили основные умения, приобретаемые в ходе работы на таком уроке. Данная конкретизация результатов представляется наиболее оптимальной для опоры учителя основные требования к уроку.

К основным приёмам работы с историческим источником относятся: чтение, выписка основных положений, непонятных слов, выделение главной идеи документа, комментированное чтение, формулирование вопросов, обобщение материала, нахождение различных способов к решению проблем, выявление причинно-следственных связей, составление сравнительных, текстовых таблиц, подготовка сообщений, рефератов и др.

Таким образом, посредством различных приемов и методов на уроках и внеурочных занятиях по истории возможна работа с историческими источниками и историографией, это в свою очередь способствует развитию навыков критического анализа, самостоятельного исследования, выстраивания собственной аргументации с помощью различных вариантов заданий по историческому документу.

Литература:

1. Антонцева, В.А. Работа с историческими источниками в школе и вузе / В.А. Антонцева // Педагогические науки. – Тверь, 2017.– 170 с.

2. Ковальченко, И.Д. Методы исторического исследования. Отделение историко-филологических наук. 2-е изд., доп. / И.Д. Ковальченко. – М.: Наука, 2003. – 200 с.

3. Саар, Г.П. Источники и методы исторического исследования / Г.П. Саар. – Баку: Изд-во АзГНИИ, 1930. – С. 80.

4. Ковальченко, И.Д. Методы исторического исследования / И.Д. Ковальченко. – М., 2003. – 120 с.

5. Хлытина, О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого / О.М. Хлытина // Вестник Омского университета. – 2011. – № 3 (61). – 280 с.

Э.С. Купцова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИСТОРИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. Данная работа посвящена проектной деятельности по историческому краеведению в школе. Модернизация российского образования ориентирует современную школу на развитие познавательной самостоятельности учащихся, формирование у них умений исследовательской деятельности. Одним из эффективных методов по реализации поставленных задач является проектное обучение.

Ключевые слова: проектная деятельность, историческое краеведение, краеведческий материал, школьники, методические пособия.

Участие школьников в проектной деятельности даёт целый ряд преимуществ: способствует самореализации и повышению мотивации к обучению, расширяет кругозор и обогащает словарный запас, развивает речь и коммуникативные навыки, повышает самооценку и стимулирует самосовершенствование [4].

Особое значение в этом контексте приобретает историческое краеведение. Оно позволяет обучающимся личностно погрузиться в прошлое своей малой родины, делая изучение истории более осмысленным и эмоционально окрашенным. Работа с краеведческим материалом формирует ценностное отношение к культурному и историческому наследию региона, способствует воспитанию гражданской идентичности и патриотизма, помогает осмыслить вклад своего региона в общенациональные исторические события, в том числе на примере темы Великой Отечественной войны, развивает навыки работы с историческими источниками и учит формировать собственную исследовательскую позицию [3].

В рамках современных образовательных стандартов, ориентированных на деятельностный и практико-ориентированный подходы, проектная деятельность по историческому краеведению становится важным инструментом достижения планируемых результатов обучения.

Методические пособия выделяют несколько ключевых этапов проектной работы: выбор темы и постановка исследовательской задачи, планирование работы, сбор и обработка материалов, анализ данных и

формулировка выводов, представление результатов. При этом важно, чтобы проект был направлен на исследование реальной исторической проблемы, имел чёткую научную цель и предусматривал самостоятельную работу учащихся с источниками и данными.

По мнению педагогов и методистов, проектный метод учит системному мышлению, позволяет рассматривать изучаемый материал с разных точек зрения, помогает выстраивать логическую цепочку событий, развивает исследовательские качества и умение самостоятельно решать проблемные ситуации.

Важный аспект проектной деятельности – участие школьников в реальных научных исследованиях. Использование цифровых технологий для анализа исторических источников позволяет развивать навыки работы с большими объёмами данных, осваивать современные информационные системы и готовить учащихся к будущей профессиональной деятельности в области истории, археологии, музейного дела и смежных специальностей.

А.Г. Озеров предлагает систему историко-краеведческой работы, которая включает знакомство с историей края, изучение методов исторической науки, организацию поисково-исследовательской работы по сбору краеведческого материала и формирование умений творческой деятельности [1]. Ключевой элемент этой системы – самостоятельное приобретение знаний, которое способствует развитию умственных способностей и навыков самоорганизации учащихся. По мнению А.Г. Озерова, исследовательский метод представляет собой высшую форму практического воспитания.

Организация исследовательской проектной деятельности в области исторического краеведения – это многофункциональный процесс, который активизирует познавательную, исследовательскую и гражданскую активность школьников, эффективно интегрируется как в урочную, так и во внеурочную деятельность, отвечает требованиям ФГОС третьего поколения, воспитывает личность, способную самостоятельно организовыватьучебно-исследовательскую работу, а также развивает коммуникативные и исследовательские навыки и учит применять их на практике [2].

Проектная деятельность по историческому краеведению – эффективный инструмент современного образования, отвечающий требованиям ФГОС третьего поколения. Она позволяет не только углублённо изучать историю, но и комплексно развивать личность школьника.

Через исследование локальной истории учащиеся: осознают связь прошлого своего края с общенациональной историей; развивают самостоятельность, критическое и системное мышление; осваивают навыки работы с информацией и цифровыми технологиями; формируют гражданскую идентичность и патриотизм;повышают мотивацию к обучению и самореализуются.

Кроме того, такой подход закладывает основу для профессиональной ориентации в сферах истории, археологии и музееведения. В итоге проектная деятельность по краеведению воспитывает ответственных граждан, осознающих свою роль в сохранении культурного наследия и истории страны.

Литература:

1. Озеров, А.Г. «Краеведение. Методические аспекты» / А.Г. Озеров. – М.: ООО «Юный краевед», 2021. – 232 с.

2. Голуб, Г.Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова ; под ред. Е.Я. Когана. – Самара: Учебная литература: Федоров, 2006. – С. 87.

3. Краеведение. Пособие для учителей / А.В. Даринский, Л.Н. Кривоносова, В.А. Круглова, В.К. Лукренкова; под ред. А.В. Даринского. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.

4. Хамидулин, В. С. Основы проектной деятельности / В.С. Хамидулин. – Лань, 2023 г. – 144 с.

Э.С. Липатникова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к применению исследовательского метода в преподавании истории, анализируются условия эффективного использования данной технологии в образовательном процессе. Исследуется потенциал метода для формирования критического мышления и исследовательских компетенций учащихся.

Ключевые слова: исследовательский метод, историческое образование, проблемное обучение, педагогические условия, критическое мышление.

Вопросы использования исследовательского метода в историческом образовании находят широкое освещение в современной педагогической науке. Так, Л.А. Тысько утверждает: «Реализация исследований положительно влияет на развитие социального опыта, научного познания. Для формирования современной инициативной, творческой личности в процессе обучения необходимо использовать исследовательские методы» [5,

с.16]. В свою очередь, А.И. Савенков отмечает: «Важными составляющими метода являются постановка проблем, выработка гипотез, проведение экспериментов и опытов, и сделанные на основе проведенных исследований выводы» [4, с.92]. А.С. Обухов подчеркивает: «Освоение исследовательского принципа познания может стать способом включения подростка в сферу культуры» [2, с.27]. В данной позиции заключена и социально-культурная миссия исследовательского метода – освоение стратегий осмысленного взаимодействия с миром, приобщение к ценностям автономного мышления, диалога и толерантности, развития социальной ответственности.

Современная педагогическая практика выделяет несколько основных видов исследовательских методов в преподавании истории. Первый вид связан с работой с историческими источниками и документами. Л.И. Панько отмечает: «Процесс исторического образования с использованием исторических источников приобретает форму исследовательской деятельности», что «делает процесс исторического образования более успешным, способствует формированию исторического сознания школьников» [3, с.238]. Данный подход предполагает критический анализ первоисточников, сопоставление различных точек зрения, выявление причинно-следственных связей.

Второй вид исследовательских методов основывается на проектной деятельности. Школьники самостоятельно определяют тему исследования, формулируют гипотезы, планируют этапы работы и представляют результаты в различных форматах. Такой подход позволяет интегрировать теоретические знания с практическими навыками, развивать коммуникативные компетенции через публичную презентацию результатов.

Третий вид связан с краеведческими исследованиями. Изучение локальной истории, работа с музейными материалами, интервьюирование участников исторических событий создают эмоциональную связь с изучаемым материалом, формируют личностное отношение к историческому прошлому.

Современные подходы к использованию исследовательского метода характеризуются интеграцией цифровых технологий. Е.А. Власова и Н.В. Новожилова обращают внимание на то, что применение современных технологий в учебном процессе «способствует активному взаимодействию с учениками, развивает их умение самостоятельно изучать и анализировать материал» [1, с.5]. Виртуальные музеи, интерактивные карты, цифровые архивы расширяют возможности исследовательской деятельности, делают процесс обучения более наглядным и мотивирующим.

Значительную роль играет организация групповой работы. Коллективные исследования развивают коммуникативные навыки, учат находить компромиссы, распределять ответственность. О.А. Уколова подчеркивает: «Метод позволяет формировать универсальные исследовательские умения благодаря поэтапной работе над задачами»,

причём «ключевым является освоение навыков анализа данных, выделения главного, формулирования выводов» [6].

Применение исследовательского метода трансформирует роль учителя истории. Педагог становится наставником, способным организовать образовательную среду, стимулирующую познавательную активность. Это требует постоянного профессионального развития, освоения новых технологий, готовности к педагогическим инновациям.

Таким образом, исследовательский метод в преподавании истории обладает значительным потенциалом для формирования критического мышления, развития аналитических способностей, становления исследовательской позиции учащихся. Его эффективное использование требует создания специальных педагогических условий, включающих проблематизацию содержания, дифференциацию подходов, организацию коллективной деятельности, использование современных технологий. Только комплексная реализация данных условий обеспечивает достижение образовательных целей и формирование компетенций, необходимых для успешной социализации в современном обществе.

Литература:

1. Власова, Е.А. Внедрение современных технологий в образовательный процесс / Е.А. Власова, О.В. Новожилова // Инженерный журнал: наука и инновации. – 2013. – № 4(16). – С. 1-12.

2. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2016. – 224 с.

3. Панько, Л.И. Методы и приёмы использования исторических источников в качестве эффективного средства формирования умений учащихся на примере исторического краеведения / Л.И. Панько // International Journal of Humanities and Natural Sciences, – vol. 4-2 (79), – 2023. – С. 237-240.

4. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 90-93.

5. Тысько, Л.А. Исследовательская деятельность учащихся в общеобразовательной школе / Л.А. Тысько // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2020. – №4. – 14-22 с.

6. Уколова, О.А. Использование проектного метода на уроках истории для формирования исследовательских навыков у учащихся [Электронный ресурс] / О.А. Уколова. – URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/ispolzovanie-proektnogo-metoda-na-urokah.676301126/ (дата обращения: 10.02.2025).

Е.Д. Литяев,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье на основе анализа курсовой работы рассматриваются сущность, виды и дидактический потенциал инновационных педагогических технологий в преподавании отечественной истории в 5-9 классах. Раскрываются специфика применения цифровых, мультимедийных, интерактивных и проектных методов, а также системные проблемы и перспективы их внедрения в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: инновационные технологии, историческое образование, цифровые ресурсы, интерактивные методы, основная школа.

Современная система исторического образования в Российской Федерации переживает этап активной модернизации, связанной с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной и личностно-деятельностной модели. Внедрение инновационных педагогических технологий рассматривается как необходимое условие реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и ответ на вызовы цифрового общества.

Сущность инновационных технологий в педагогике не сводится к использованию новых технических средств. Как отмечает Г.К. Селевко, это системно организованные совокупности методов и приёмов, обеспечивающие гарантированное достижение качественно новых образовательных результатов [4, с. 14-16]. К ключевым признакам относятся системность и целостность, концептуальная обоснованность, воспроизводимость, оптимальность и управляемость процесса. В историческом образовании инновации направлены на преодоление временной дистанции, визуализацию абстрактных процессов, организацию работы с первоисточниками и формирование исторического мышления вместо простого запоминания фактов [3, с. 55-57].

Специфика преподавания истории требует особого подбора технологий. Цифровые и мультимедийные средства (3D-моделирование, виртуальная и дополненная реальность, интерактивные карты, цифровые архивы) создают «эффект присутствия» и обеспечивают доступ к аутентичным документам. По мнению Н.А. Буримского и Р.В. Голованова, применение цифровых технологий позволяет визуализировать исторические

процессы и формировать у школьников навыки работы с большими массивами данных [2, с. 306]. Интерактивные методы (дебаты, дискуссии, работа в малых группах, «аквариум», «мозговой штурм») переводят ученика в позицию активного субъекта познания, развивая коммуникативные универсальные учебные действия (УУД). Проектные технологии (исследовательские, информационно-творческие, социальные проекты) формируют регулятивные и познавательные УУД, включая планирование, анализ источников, выявление причинно-следственных связей [3, с. 112-115].

Анализ практического применения инноваций в курсе отечественной истории для 5-9 классов показывает, что наиболее эффективной является интеграция разных технологий. Например, при изучении темы «Великобритания: экономическое лидерство и политические реформы» (9 класс) возможно использование интерактивной ленты времени, виртуального тура по Манчестеру, работы с оцифрованными гравюрами и документами чартистов, а также групповой проектной деятельности. Такой подход обеспечивает не только усвоение фактов, но и развитие исследовательских навыков [1, с. 278-280].

Вместе с тем внедрение инновационных технологий сталкивается с системными проблемами. Методические риски включают дисбаланс между формой и содержанием (подмена анализа внешней эффектностью), отсутствие качественных цифровых комплексов, интегрированных в учебный процесс, и сложность согласования проектной деятельности с жёсткими временными рамками урока. Инфраструктурные ограничения связаны с цифровым неравенством школ, недостаточным финансированием. Кадровые проблемы проявляются в недостаточной цифровой компетентности части учителей [2, с. 307].

Перспективные направления развития включают углублённую интеграцию методов цифровой гуманитаристики (работа с базами данных, геоинформационными системами, создание ментальных карт), персонализацию обучения через адаптивные платформы, развитие гибридных моделей, а также широкое применение иммерсивных технологий (VR/AR) и серьёзных образовательных игр. Важным условием успеха является модернизация системы подготовки и повышения квалификации учителей истории, ориентированная на формирование цифровой педагогической компетентности [4, с. 201–203].

Таким образом, инновационные технологии в преподавании отечественной истории выступают не самоцелью, а средством достижения новых образовательных результатов. Их разумный синтез с традиционными методами, учёт предметной специфики и поэтапное преодоление существующих барьеров позволяют превратить историю из набора сведений о прошлом в личностно значимую дисциплину, формирующую критическое мышление и гражданскую идентичность школьников.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. Буримский, Н.А. Применение цифровых технологий в изучении истории / Н.А. Буримский, Р.В. Голованов // Молодой ученый. – 2024. – № 9 (508). – С. 305-307.
3. Короткова, М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. Пособие для учителей / М.В. Короткова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 192 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

В.С. Лопатина,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ПРАВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Аннотация. В статье исследуется сущность и значение воспитательной функции права в контексте отечественной юридической и педагогической мысли. Анализируется ее роль как ключевого механизма формирования правосознания, гражданской идентичности и привычки к правомерному поведению. Рассматривается эволюция взглядов на воспитательный потенциал права. Делается вывод о необходимости синтеза юридических и педагогических методов для преодоления правового нигилизма и построения правового государства в России.

Ключевые слова: воспитательная функция права, правовое воспитание, отечественная юриспруденция, педагогика, правосознание, правовая культура, гражданское общество.

Право традиционно воспринимается как система общеобязательных норм, регулирующих поведение людей с помощью государственного принуждения. Однако его роль в жизни общества далеко не исчерпывается репрессивной и регулятивной функциями. Одной из ключевых, но часто недооцениваемых, является воспитательная функция права. В отечественной научной традиции, находящейся на стыке юриспруденции и педагогики, эта функция рассматривается как фундаментальный механизм формирования правосознания, гражданской идентичности и нравственного облика личности.

Воспитательная функция права – это его способность оказывать воздействие на сознание и поведение людей, формируя у них позитивные правовые установки, убеждения, привычку правомерного поведения и уважения к закону. Это не просто «запугивание» санкциями, а сложный процесс стимулирования, убеждения и ориентации индивида на добровольное следование правовым предписаниям, основанное на их внутреннем принятии.

Данная функция реализуется через несколько аспектов:

- *Информационный*: право доносит до членов общества модели должного и запрещенного поведения);
- *Ценностно-ориентационный:* закон закрепляет базовые социальные ценности (справедливость, равенство, свобода, защита собственности и достоинства), транслируя их на уровень конкретных норм;
- *Мотивационный*: право стимулирует социально полезное поведение (например, через льготы или поощрения) и удерживает от противоправного (через угрозу наказания);
- *Социализирующий:* знание и соблюдение правовых норм является элементом интеграции личности в общественную жизнь.

В российском правоведении воспитательная функция признается одной из важнейших функций государства и права. Еще в трудах дореволюционных юристов (Б.Н. Чичерин, П.И. Новгородцев) подчеркивалась educative роль закона в создании нравственного климата в обществе.

В советский период эта функция была гипертрофирована и идеологизирована. Право рассматривалось как инструмент формирования «нового человека» – строителя коммунизма. Тем не менее, был накоплен значительный опыт правового просвещения (народные дружины, лектории общества «Знание»).

Современная российская юридическая наука (С.С. Алексеев, В.В. Лазарев, Н.И. Матузов) рассматривает воспитательную функцию как необходимое условие построения правового государства. Подчеркивается, что без воспитания у граждан уважения к закону (правовому нигилизму) самые совершенные юридические конструкции останутся мертвой буквой. Право должно восприниматься не как внешняя принудительная сила, а как внутренний ориентир, что возможно только через длительное и систематическое воспитание.

Отечественная педагогическая наука исторически интегрировала правовое воспитание в общую систему формирования личности.

В дореволюционной России правовое воспитание было тесно связано с религиозным и нравственным (в рамках Закона Божьего и уроков благочестия).

В советской педагогике (труды А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского) правовое воспитание было составной частью коммунистического. А.С. Макаренко, например, на практике блестяще показал, как через устав, дисциплину и четкие правила коллектива (взявшие лучшее от правовых

принципов справедливости и ответственности) можно перевоспитать личность.

Современная российская педагогика рассматривает правовое воспитаниекак целенаправленный, организованный и систематический процесс формирования правовой культуры. Его цели:

- формирование системы знаний о своих правах, свободах и обязанностях;
- воспитание чувства гражданской ответственности и уважения к закону;
- развитие навыков правомерного поведения и защиты своих прав законными средствами;
- преодоление правового нигилизма и инфантилизма.

Ключевыми институтами правового воспитания сегодня выступают семья, школа (через курсы обществознания, права, внеурочную деятельность), средства массовой информации и государственные органы.

На стыке двух наук рождается интегративный подход: право является не только объектом изучения, но и субъектом воспитательного процесса.

- Закон как учитель: Сам текст закона, его ясность, справедливость и непротиворечивость воспитывают уважение к праву. Коррумпированный или несправедливый закон, напротив, воспитывает правовой нигилизм.
- Правоприменительная практика как урок: Справедливый суд, честный полицейский, объективное расследование – это самые наглядные и действенные «уроки права» для граждан. Они показывают, что закон работает и его авторитет непререкаем.
- Правовое просвещение: Совместными усилиями юристов и педагогов создаются программы, уроки, деловые игры (например, моделирование судебных процессов), которые превращают абстрактные правовые нормы в живые и понятные правила жизни.

Воспитательная функция права является мостом между формальными нормами и живой общественной практикой. В отечественной традиции она понимается как краеугольный камень построения гражданского общества и правового государства. Эффективность этой функции зависит от симбиоза усилий юристов, создающих справедливые и понятные законы, и педагогов, доносящих их смысл до подрастающего поколения. Только когда право станет не просто сводом запретов, а внутренним убеждением, руководством к действию и частью духовно-нравственного кода гражданина, можно будет говорить о достижении главной цели – воспитании правовой и гражданской культуры в России.

Литература:

1 Алексеев, С.С. Теория права / С.С. Алексеев. – М.: БЕК, 1995. – 320 с.

2 Макаренко, А.С. Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко // Собр. соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – Т. 4.

3 Матузов, Н.И. Теория государства и права: Учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – М.: Юристъ, 2004. – 512 с.

4 Новгородцев, П.И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев. – М.: Наука, 1996. – 269 с.

5 Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: В 3 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3.

6 Чичерин, Б.Н. Философия права / Б.Н. Чичерин. – СПб.: Наука, 1998. – 656 с.

7 Явич, Л.С. Сущность права. Социально-философское понимание генезиса, развития и функционирования юридической формы общественных отношений / Л.С. Явич. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 256 с.

8 Власова, Т.В. Теоретические основы воспитательной функции современного российского права: дис. ... докт. юрид. наук / Т.В. Власова. – М., 2015. – 458 с.

9 Государство и право: теория и практика / под ред. А.В. Малько. – Саратов: СГАП, 2012. – 410 с.

10 Правовое воспитание: история, теория, практика / кол. авторов; отв. ред. В.М. Сырых. – М.: Юриспруденция, 2010. – 304 с.

П.А. Мареева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Аннотация. Работа с документами на уроках истории имеет ряд проблем на базе общеобразовательной школы. В настоящее время многие преподаватели отмечают, что качество исторических знаний школьников снижается, и методика обучения требует изменений. Формирование исследовательских умений, компетенции у школьников тесно связано с умением работать с историческими документами. Документ – сложный жанр текста, поэтому важно начинать работу с ним с 5-го класса и овладевать системой действий поэтапно.

Ключевые слова: исторические документы, школьники, обучение истории, методика изучения документов, современное обучение.

При освоении школьного курса истории крайне важно изучать различные исторические документы, без аналитической работы с которыми невозможно представить современный урок. Использование исторических документов позволяет: формировать прочные знания, подкрепленные практическими примерами; наглядно представлять изучаемые вопросы; использовать доказательную базу и формировать собственное мнение на базе фактов; развивать мышление и формировать у учащихся оценочную деятельность, стремление к познанию.

Место исторического знания в жизни школьников четко сформулировано в материалах ГОС, там указано, что молодое поколение формирует свои познавательные и мировоззренческие свойства в зависимости от того, какое место историческое образование занимает в его жизни. Историческое знание важный, если не ключевой ресурс в развитии общества, как экономического, так и политического, культурного.

Социальные процессы, с начала XXI в. Отличаются высоким уровнем динамичности как в стране, так и в мире, глобализация затронула все сферы жизни общества в целом и граждан в частности, вне зависимости от пола, возраста, этнических или социальных принадлежностей. Требования к общему образованию растут, выпускники должны хорошо ориентироваться в огромном потоке социальной информации, оперативно решать проблемы и активно применять на практике полученные знания и умения, взаимодействовать с другими людьми как в социуме, так и в профессиональной сфере [3, с.855].

Использование исторических документов в рамках обучения истории позволяет реализовать принцип наглядности, исторический материал подается с конкретнее, есть возможность сформировать у учеников более полные и прочные знания по теме, развить мышление, подготовить к ЕГЭ и ГИА на более высоком уровне.

Умение работы с документами проверяется в ходе экзаменов. Особый интерес представляют рекомендации

В соответствии с нормативными документами в ходе экзаменов проверяются умения учащихся работать с документами. Широко используются рекомендации И.Я. Лернера при изучении документов в рамках обучения истории, который говорил о том, что исторический документ может выступать в роли источника самостоятельно приобретенных знаний, а не только как иллюстрация к общеизвестным фактам [1, с. 72].

Ученики начинают работать с документами с 5-го класса, и постепенно материал усложняется согласно возрасту и программы обучения, уровня подготовки. Успех работы с документами будет тем выше, чем конкретнее сформирована программа действий у ребенка, обозначены дидактические задачи и подобран материал. Есть три уровня познавательной деятельности, которые при этом должны быть учтены педагогом, а именно: воспроизводящий, преобразующий, творческо-поисковый.

При изучении исторических документов выделяют такие этапы, как: идентификация, понимание, интерпретация, оценка.

На этапе идентификации ученики определяют, что за источник; кто его автор; когда и при каких условиях источник был создан; причина создания источника.

На этапе понимания источника устанавливаются взаимосвязи между историческим событием и тем, насколько оно отражено в источнике. Оценить исторические факты; установить был ли автор свидетелем событий; как автор относится к происходящим событиям;

Для третьего этапа характерно осознание цели автора документа, изучение приемов, которые он использовал и определение доступности исторического документа для понимания.

Правильный подход к изучению исторического документа предоставляет огромные возможности для развития у ученика исторического мышления, таким образом, появляется возможность сформировать аналитические навыки. Ученики, по мере анализа исторического документа, проявляют больше интереса к самому предмету, но важно понимать, что огромную роль при этом играет учитель, который руководит и направляет своих учеников, подсказывает и помогает анализировать те или иные данные [4, с.188].

Изучение исторических документов на уроках истории – это сложный и ответственный процесс. Проблема заключается в том, что для получения положительного результата преподаватель должен провести огромную работу, составить план урока, проанализировать документ самостоятельно, подобрать тему и заинтересовать – направить своих учеников при помощи наводящих вопросов, заданий. Следует подходить к решению вопроса ознакомления системно и последовательно, учитывать уровень возможностей как всего класса, так и отдельных учеников и при этом опираться на программу обучения, согласно ГОС.

Чем больше обработан документ, тем легче он воспринимается учениками, тем меньше трудностей представляет для самостоятельной работы. Педагогически обработать документ – это значить выбрать содержание, используемое на уроке. В случае необходимости учитель видоизменяет документ, не затрагивая его сущности и не допуская тенденциозных изъятий, стараясь сохранить особенности стиля автора.

Исторический документ в процессе обучения истории в общеобразовательной школе является необходимым элементом в процессе обучения. Использовать исторические документы, значит приучать учащихся к самостоятельности, расширять кругозор учеников.

Для того, чтобы работа учителя по обучению школьников анализу исторических источников на протяжении всех лет изучения предмета была системной и целенаправленной, необходим ориентир – своего рода «дорожная карта», программа, отражающая стратегию и пошаговый план обучения школьников анализу исторических источников, построенная на

основе этапов и процедур научного исторического исследования и согласованная с этапами школьного исторического образования, с познавательными возможностями школьников и историческим содержанием курсов [5, с.367].

Те школьники, которые овладели исследовательскими навыками на высоком уровне, могут делать самостоятельные выводы при анализе исторических документов. Они могут определить цель написания документа, ключевые моменты, отраженные в нем, идеи и ценности автора, который этот документ составил. Навыки позволяют школьникам отличать субъективные мнения от фактов, отсеивать субъективное мнение, которое приводит к формированию неправильных выводов и не дает принимать взвешенное решение.

В процессе учебного исторического познания учащиеся понимают, что как исторические события/явления, так и процессы, происходящие в современном обществе, не могут быть решены однозначным образом. Факт существования противоречивых трактовок трудных, дискуссионных вопросов истории и острых проблем современности принимается как норма [2, с.12].

Современная школьная программа показывает, что изучать исторические документы в рамках уроков истории необходимо, так как от этого зависит не только успеваемость, но и особенности мышления ребенка, его умение ориентироваться в бесконечном информационном потоке, вычленять главная. Проблемы, в первую очередь, связаны с тем, что преподаватель должен подготовить для каждого класса индивидуальную программу для анализа исторических документов. Перспективы заключаются в том, что те школьники, которые умеют анализировать исторические тексты и получать из них необходимую информацию, не просто лучше подготовлены к поступлению в вузы, но и обладают навыками анализа текстов, умеют собирать информацию и делать выводы, что помогает и в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Лернер, И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителя / И.Я. Лернер. – М., 2024 г. – 215 с.

2. Маркевич, М.Ю. Исторические документы как средство формирования навыков исследовательской работы в 10–11 классах средней школы / М.Ю. Маркевич // Вестник науки и образования. – М., 2025 г. – № 6 (8). – С. 12-15.

3. Титова, Л.Д. Опыт использования приемов технологии развития критического мышления для работы с текстом на уроках истории и обществознания / Л.Д. Титова. – Киров: МЦНИП, 2023 – С. 854-864.

4. Ченцова, С.А. Научно-исследовательская деятельность учащихся на уроках истории и во внеурочной деятельности / С.А. Ченцова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – М: 2023. – № 41. – С. 188-190.

5. Хлытина, О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого / О.М. Хлытина // Вестник Омского университета. – Омск. – 2021. – № 3. – С. 367-373.

А.А. Меркер,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ЕГЭ И ОГЭ ПО ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль государственной итоговой аттестации (ГИА) в системе российского образования. Анализируются функции ЕГЭ и ОГЭ по истории как инструмента контроля и отбора. Особое внимание уделяется эволюции контрольно-измерительных материалов (КИМ) в сторону усиления аналитического компонента. Выявлены основные дефициты существующей системы подготовки, такие как преобладание репродуктивного подхода и трудности с аргументацией. Предложены пути совершенствования методики преподавания.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, ЕГЭ, ОГЭ, история, аналитические умения, ФГОС, контрольно-измерительные материалы.

Современная система российского образования неразрывно связана с механизмом государственной итоговой аттестации (ГИА), где экзамены в формате ОГЭ и ЕГЭ выступают ключевым инструментом оценки качества подготовки выпускников. В контексте преподавания истории эта система приобретает особое значение, поскольку проверяет не только объём усвоенных фактов, но и сформированность аналитических умений, способность к интерпретации источников и аргументации собственной позиции. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки учащихся в условиях действия обновлённых стандартов (ФГОС), цифровизации образования и усложнения экзаменационных требований [1, с. 5]. Противоречие между возрастающими запросами к уровню исторического мышления и реальными трудностями школьников (анализ текстов, карт, аргументация) определяет проблему исследования: каковы теоретические и практические основы эффективной подготовки и какие педагогические условия обеспечивают успешность итоговой аттестации?

Государственная итоговая аттестация в форме ЕГЭ и ОГЭ выполняет несколько важнейших функций. Во-первых, это инструмент государственного контроля, обеспечивающий сопоставимость результатов учащихся из разных регионов. Во-вторых, это механизм отбора в учреждения профессионального образования. В-третьих, результаты экзаменов служат индикатором для корректировки образовательных практик самих школ [2, ст. 1].

Нормативно-правовая база закрепляет обязательность аттестации и определяет её структуру. Экзаменационная система по истории базируется на принципах объективности и стандартизации. Контрольно-измерительные материалы (КИМ) представляют собой совокупность заданий стандартизированной формы, а их разработка и экспертиза постоянно совершенствуются (например, внедрение межрегиональной перекрёстной проверки в 2024 году) для повышения надёжности результатов [3].

Ключевой тенденцией эволюции экзаменационных моделей является усиление аналитического компонента. Если ранее акцент делался на знаниевой составляющей, то сегодня КИМ ориентированы на проверку умений устанавливать причинно-следственные связи, анализировать исторические документы, работать с картографическим материалом и аргументировать выводы. Это сближает российскую систему с международными практиками, хотя сохраняет свою специфику – акцент на реконструкции целостной картины исторического развития [4, с. 112].

Психолого-педагогические основы подготовки играют не менее важную роль. Успешность сдачи экзамена определяется не только предметными знаниями, но и развитием личностных качеств: мотивации, саморегуляции, умения управлять временем и справляться со стрессом. Подготовка должна строиться системно, начиная с основной школы, с постепенным усложнением видов деятельности. Важнейшими познавательными действиями являются: установление причинно-следственных связей; хронологическое упорядочивание событий; анализ источников (выделение позиции автора); работа с историческими понятиями; аргументация собственных выводов [5, с. 45]. Именно развитие этих универсальных способов анализа является залогом успешной сдачи экзамена.

На практике подготовка к ГИА опирается на широкий спектр справочных материалов. Основу составляют кодификаторы (перечни проверяемых элементов), спецификации (описание структуры и критериев) и демоверсии (образцы реальных заданий). Эти документы позволяют структурировать содержание курса и моделировать экзаменационную ситуацию [3].

Анализ состояния подготовки в конкретном образовательном учреждении показывает следующую картину. Существующая модель подготовки является стабильной и соответствует нормативным требованиям: проводятся уроки, консультации, пробные экзамены. Наблюдается

положительная динамика фактологических знаний (рост среднего балла по ОГЭ с 18 до 22 баллов за три года).

Однако при внешней организованности система сохраняет ряд системных дефицитов:

Диспропорция в подготовке. Преобладает репродуктивный подход (заучивание фактов), в то время как на формирование аналитических умений отводится лишь 35-40% времени. Это создаёт разрыв между подготовкой и форматом экзамена, где задания высокого уровня сложности составляют значительную часть итогового балла. Трудности с источниками. Только 28-32% учащихся умеют корректно анализировать исторический текст: выделять позицию автора, определять контекст и формулировать аргументы. Слабая аргументация. Историческое сочинение остаётся самым сложным элементом. Основные ошибки – отсутствие причинно-следственных связей, выбор нерелевантных событий и подмена анализа пересказом. Недостаточное использование цифровых ресурсов. Лишь 27% учащихся регулярно тренируются на онлайн-платформах.

Для преодоления этих трудностей необходим переход от точечных изменений к системному обновлению методики преподавания. Пути совершенствования включают: модульное структурирование материала; систематическую работу с источниками; развитие хронологической компетентности; формирование навыков аргументации; интеграцию цифровых ресурсов; работу с критериями оценивания [6].

Проведённый анализ подтверждает, что итоговая аттестация по истории является комплексной системой оценки качества образования. Эффективность подготовки к ЕГЭ и ОГЭ определяется не интенсивностью заучивания фактов, а гармоничным сочетанием методической правильности, психологической поддержки и целенаправленного развития исторического мышления.

Внедрение предложенных направлений совершенствования – от перестройки логики обучения до расширения цифровой практики – позволит не только повысить количественные показатели экзаменов в конкретной школе, но и сформировать у обучающихся устойчивые предметные компетенции. Это обеспечит выпускникам фундамент для успешного продолжения образования и развития критического мышления, что полностью соответствует задачам современной российской школы и требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Литература:

1.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). – М.: Просвещение, 2023. – 56 с.

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу к 2026 г.).

3. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Официальный информационный портал ЕГЭ / ОГЭ.

Кодификаторы, спецификации, демоверсии КИМ по истории [Электронный ресурс]. – URL: obrnadzor.gov.ru (дата обращения: 13.04.2026).

4. Иванов, А.В. Эволюция контрольно-измерительных материалов по истории: от фактологии к аналитике / А.В. Иванов // Вопросы образования. – 2024. – № 3. – С. 105-125.

5. Петрова, Е.Н. Психологическая подготовка старшеклассников к итоговой аттестации: теория и практика / Е.Н. Петрова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 40-60.

6. Сидоров, В.К. Современные методики преподавания истории в условиях реализации ФГОС / В.К. Сидоров // Преподавание истории в школе. – 2024. – № 5. – С. 15-28.

С.Е. Моховикова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал игровых технологий на уроках истории как средства развития личности школьника. Автор анализирует теоретические подходы к игровым технологиям, представляет результаты апробации урока-квеста и ролевой игры в 5 классе. Доказывается, что системное применение игровых форм способствует формированию коммуникативных навыков, критического мышления и эмпатии.

Ключевые слова: игровые технологии, развитие личности, урок истории, квест, ролевая игра, ФГОС СОО.

Современная система образования, регламентированная требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, ориентирована не просто на передачу знаний, а на развитие личности учащегося, его познавательных интересов и творческих способностей [1]. Особенно остро эта проблема стоит в преподавании истории – предмета, требующего не только запоминания фактов и дат, но и глубокого осмысления событий, формирования гражданской позиции. Историко-культурный стандарт также подчеркивает необходимость использования эффективных подходов, в том числе информационно-коммуникационных технологий [2].

Традиционные методы обучения зачастую не способны удержать внимание современных школьников. В связи с этим проблема поиска оптимальных форм и методов, способствующих личностному росту, приобретает особую актуальность. Игровые технологии, как показывает

практика, представляют собой мощный инструмент для вовлечения учащихся в активный процесс познания.

По определению Г.К. Селевко, «игра – это вид деятельности в ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [9, с. 76]. Л.С. Выготский называл игру «пространством внутренней социализации ребёнка» [5, с. 26]. П.И. Пидкасистый утверждал, что психологические механизмы игровой деятельности опираются на потребности личности в самовыражении, самоутверждении и самореализации [8, с. 154]. В современной дидактике игровые технологии понимаются как группа методов организации педагогического процесса в форме педагогических игр, имеющих четкую цель обучения.

Многообразие игровых форм (дидактические, ролевые, деловые, интеллектуальные) позволяет учителю гибко решать педагогические задачи. Однако эффективность игровых технологий зависит от грамотной организации. М.В. Короткова выделяет этапы учебно-исторической игры: подготовительный, вводный, игровой и оценочный [6, с. 20]. Л.П. Борзова подчеркивает важность создания ситуации успеха и недопустимость авторитарного давления [4, с. 16].

В качестве практического эксперимента были разработаны и проведены два урока для 5 класса по предмету «История Древнего мира» (учебник под редакцией В.Р. Мединского [3]). Выбор возрастной группы обусловлен высоким интересом учащихся к античной культуре. Целью апробации стало сравнение двух игровых форматов: урока-квеста по обобщению материала «Древняя Греция» и урока-ролевой игры при изучении темы «Повседневная жизнь древних греков».

Урок-квест «Древняя Греция» был спроектирован как итоговое занятие. Класс разделили на две команды («Илиада» и «Одиссея»). Сценарий включал станции: «Набери команду» (выбор исторических персонажей), «География» (сбор пазл-карты), «Переводчик» (соотнесение терминов и определений), «Мифы и легенды» (узнавание мифа по иллюстрации), «Религия» (блиц-опрос по атрибутам богов), «Лента времени» (хронологическая последовательность). Учитель выступал в роли ведущего. Рефлексия показала высокую вовлеченность: работа в команде помогла вспомнить материал, вызвавший затруднения при индивидуальной подготовке.

Второй формат – урок-ролевая игра «Повседневная жизнь древних греков» был нацелен на изучение нового материала. Класс разделили на три группы: «Рассказчики» (рассказ от первого лица «Один день из жизни афинянина»), «Актеры» (сценка «Хозяин показывает свой дом друзьям»), «Эксперты по семье» (сообщение о роли женщины и воспитании детей). На этапе представления результатов каждая группа выступала перед классом. Затем была организована совместная работа по созданию кластера на доске («Дом», «Агора», «Образование»). Рефлексия показала, что знания стали

личностно значимыми: школьники не просто запомнили термины «гинекей», «агора», «палестра», но и смогли представить жизнь людей в другую эпоху. Как отмечают исследователи, именно ролевая игра позволяет добиться глубинного личностного осознания социальных законов [10, с. 67; 7, с. 84-85].

Анализ результатов позволяет утверждать, что оба формата эффективны, но решают разные задачи. Урок-квест с соревновательной динамикой идеально подходит для обобщения и контроля. Урок-ролевая игра, требующий глубокой подготовки, наиболее продуктивен при изучении социальных и культурных тем, так как способствует формированию эмпатии и ценностного отношения к прошлому.

Таким образом, игровые технологии, будучи методически грамотно организованными, создают условия для реализации системно-деятельностного подхода. Ученик перестает быть пассивным получателем информации, учится ставить цели, договариваться, анализировать информацию с разных точек зрения. Системное применение игровых форм способствует не только повышению качества предметной подготовки, но и формированию активной, творческой, коммуникабельной и социально ответственной личности. Перспективой дальнейшей работы может стать разработка системы игровых занятий по различным курсам истории с учетом возрастных особенностей учащихся.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [сайт]. – URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/?ysclid=mghj45rlub603444573(дата обращения 10.12.2025)

2. Историко-культурный стандарт [сайт]. - URL: http://минобрнауки.рф/документы/3483(дата обращения: 10.12.2025).

3. Мединский, В.Р. История. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс учебник / В.Р. Мединский, А.О. Чубарьян ; Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2025. – 304 с.

4. Борзова, Л.П. Игры на уроке истории: метод. пособие для учителя / Л.П. Борзова. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. –159 с.

5. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С.26-27.

6. Короткова, М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М.В. Короткова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 252 с.

7. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: пособие / А.П. Панфилова ; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2008. – 362 с.

8. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии: пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Москва: Российское педагогическое агентство, 2006. – 269 с.

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 254 с.

10. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра: метод. Пособие / Г.П. Щедровицкий. – Москва, Наследие, 2004. –285 с.

Е.А. Ничипуренко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОТРАЖЕНИЕ ПОВСЕДНЕВНОГО МИРА СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА В ЖИВОПИСИ «СУРОВОГО СТИЛЯ»

Аннотация. В статье анализируются возможности «сурового стиля» 1960-х годов с повседневным миром советского человека. Рассматриваются идейные истоки направления, его формальные особенности, а также трансформация образа героя от героико-романтического к экзистенциальному. На примере ключевых произведений П. Никонова, В. Попкова, Т. Салахова, Н. Андронова и В. Иванова показано, что повседневность (труд, быт, «малая родина») становится пространством нравственного выбора, а конфликт идеального и реального находит разрешение во внутренней стойкости человека.

Ключевые слова: суровый стиль, советское искусство, оттепель, повседневность, образ героя.

Живопись «сурового стиля», сложившаяся на рубеже 1950-1960-х годов, стала одним из самых значительных явлений в советском искусстве эпохи «оттепели». Возникнув как реакция на «лакировку действительности» и парадный социалистический реализм сталинского периода, это направление предложило иную модель взаимоотношений искусства и реальности. Художники обратились к повседневной жизни обычного человека, показывая её без прикрас, но с эпическим размахом и внутренним драматизмом. Исследование того, каким образом в «суровом стиле» был репрезентирован повседневный мир советского человека, позволяет глубже понять антропологические сдвиги, происходившие в общественном сознании 1960-х годов.

Идейно-эстетические истоки «сурового стиля» коренились в критическом переосмыслении наследия соцреализма. Ликвидация культа личности и хрущёвская «оттепель» создали условия для отказа от

«инфантильно-счастливых и довольных жизнью героев сталинского времени» [1, с. 174]. На смену плакатным образам победителей пришли усталые, погружённые в себя романтики-первопроходцы – геологи, нефтяники, строители, люди мужественных профессий. Важным катализатором стало выступление Н.С. Хрущёва против «лакировки действительности», что открыло возможности для более правдивого искусства. Термин «суровый стиль» ввёл в искусствоведческий оборот А.А. Каменский, определяя сущность направления через «тяготение к мужественно-волевым интонациям» и показ жизни «с угловатой прямотой, открытым, крупным планом, без созерцательного прищура и слащавой риторики» [5].

Формально-стилистическая система «сурового стиля» сложилась как органичное единство содержания и формы. Монументальность композиций (укрупнение планов, статичность, обобщённость пластического языка) позволяла возводить образы повседневности до эпического звучания. Лаконизм и обобщённость формы служили художественным эквивалентом «суровой правды», противостоящей декоративной парадности предшествующей эпохи. Колористическое решение строилось на приглушённых оттенках с небольшим контрастом по светлоте, на локальных крупных цветовых пятнах. В палитре преобладали: охра, умбра, тёмно-зелёные, серые, приглушённо-синие тона – цвета земли, бетона, обветренного дерева. Как отмечает В.И. Жуковский, для живописи этого периода характерны «среднеприглушённые оттенки с небольшим контрастом по светлоте» [4, с. 364].

Ключевыми представителями направления стали П.Ф. Никонов, В.Е. Попков, Т.Т. Салахов, Н.И. Андронов, В.И. Иванов. Их программные произведения определили эстетическую платформу движения. В картине Н. Андронова «Плотогоны» (1960-1961) художник превращает рабочих в «типаж», лишая индивидуальности, но именно эта типизация становится способом создания эпического собирательного образа [3]. П. Никонов в полотне «Наши будни» (1960) показывает строителей Братской ГЭС простыми, грубоватыми людьми, вовлечёнными в «судьбоносный вихрь эпохи великих строек коммунизма». Т. Салахов в картине «Ремонтники» (1960) создаёт образ труда, лишённый романтизации, используя заниженную точку зрения и сдержанный колорит. В. Попков в цикле «Мезенские вдовы» (1966-1968) придаёт «суровому стилю» трагическое звучание, обращаясь к памяти о войне. В. Иванов в цикле «Русские женщины» (1960-е) расширяет тематические границы, показывая суровую правду деревенской жизни [5].

Центральным результатом художественных поисков «сурового стиля» стала трансформация образа «простого человека». Отказавшись от героико-романтического канона соцреализма, художники создали героя, наделённого экзистенциальным измерением. Исследователи подчёркивают, что этот герой «знает и помнит, что такое война, поэтому в нём нет ощущения наивной, даже инфантильной радости «оттепельного» периода». Его героизм не во

внешних атрибутах, а во внутренней собранности, способности сохранять достоинство перед лицом будничных трудностей. Эта установка на создание собирательного образа поколения стала одной из важнейших новаций направления.

В живописи «сурового стиля» повседневность перестала быть нейтральным фоном и превратилась в пространство, где раскрывается подлинная сущность человека. Образы труда, быта и «малой родины» составили содержательное ядро направления. Труд предстаёт как тяжёлое, изнурительное испытание, требующее полной отдачи. Как отмечается в исследовании Т.П. Алексеевой и Н.В. Виницкой, герой «сурового стиля» – это «человек целостный, волевой, всегда готовый к подвигу, готовый брать ответственность за свои слова и поступки, гордо и смело переносящий все жизненные тяготы» [2, с. 42]. Именно в этой способности достойно нести бремя повседневности проявляется подлинная героика.

Бытовая сфера, прежде табуированная или идеализированная в официальном искусстве, приобретает самостоятельное значение. В картинах В. Иванова, посвящённых рязанской деревне, быт показан без прикрас, но за внешней непритязательностью сюжетов раскрывается внутренняя стойкость, не сломленная лишениями человеческая душа. Образ «малой родины» становится для художников формой самоидентификации, способом обозначения связи с народной почвой, с подлинными формами жизни.

Конфликт идеального и реального, составляющий нерв художественной программы «сурового стиля», разрешается не в пользу одной из сторон, но в их напряжённом единстве. Будничные трудности становятся пространством нравственного становления личности; внутреннее напряжение превращается в центральный нерв художественного образа; достоинство личности обретает подлинную ценность именно в противостоянии суровой реальности. Идеал перестаёт быть внешней перспективой «светлого будущего» и становится внутренним качеством человека, его способностью сохранять нравственный стержень. В контексте «оттепели» этот конфликт обретает дополнительное измерение: художники действуют в условиях ослабления, но не исчезновения идеологического контроля; их искусство – это искусство правды, но правды, не утратившей надежды.

Таким образом, «суровый стиль» осуществил глубокую репрезентацию повседневного мира, создав новую антропологическую модель: человек, наделённый внутренней свободой, способный к нравственному выбору и сохраняющий достоинство. Повседневность перестала быть второстепенной темой, превратившись в пространство, где раскрывается сущность человека. Опыт «сурового стиля» сохраняет своё значение и сегодня, напоминая о том, что подлинное искусство всегда обращено к правде человеческого существования, какой бы суровой эта правда ни была.

Литература:

1. Агратина, Е.Е. Искусство XX века: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Е. Агратина. – М.: Юрайт, 2019. – 314 с.
2. Алексеева, Т.П. Образы народа и судьбы индивидуальности в живописи сурового стиля / Т.П. Алексеева, Н.В. Виницкая // Культурное наследие Сибири. – 2017. – № 3 (21). – С. 40-45.
3. Андронов, Н.И. Плотогоны [Электронный ресурс] / Н.И. Андронов // Государственная Третьяковская галерея. – URL: https://my.tretyakov.ru/app/masterpiece/60682 (дата обращения: 21.01.2026).
4. Жуковский, В.И. Пропозиции теории изобразительного искусства / В.И. Жуковский, Н.П. Копцева. – Красноярск: КГУ, 2004. – 265 с.
5. Иванов, В.И. Русские женщины. 1960-е. Цикл картин. Музейные собрания [Электронный ресурс] / В.И. Иванов. – URL: https://vufind.lib.tsu.ru/Record/tusur.LibTUSUR0000079961 (дата обращения: 22.12.2025).

А.В. Пивкин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

«ЧЁРНАЯ СМЕРТЬ» КАК КАТАЛИЗАТОР СОЦИАЛЬНОГО РАСКРЕПОЩЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК АНТРОПОЦЕНТРИЗМА В ИТАЛИИ XIV–XV ВЕКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли пандемии бубонной чумы («Чёрной смерти») середины XIV века в качестве ключевого катализатора ментального и социального перехода от средневекового теоцентризма к ренессансному антропоцентризму в Италии. На основе ретроспективного, сравнительно-исторического и историко-генетического методов исследуется комплекс взаимосвязанных последствий демографической катастрофы: глубочайший кризис религиозного сознания, радикальные сдвиги в социально-экономической структуре (концентрация капитала, рост личных доходов, ослабление сословных барьеров) и формирование новой психологии, характеризуемой индивидуализмом и жаждой самоутверждения в земной жизни. Делается вывод о том, что «Чёрная смерть», обрушив традиционный порядок и создав уникальную среду социальной мобильности и экзистенциальной рефлексии, не породила, но мощно ускорила вызревание предпосылок для восприятия гуманистических идей и утверждения ценности человеческой личности.

Ключевые слова: «Чёрная смерть», антропоцентризм, Возрождение, Италия, гуманизм.

Переход от средневековой теоцентрической картины мира к ренессансному антропоцентризму традиционно объясняется длительным накоплением культурных тенденций – возрождением интереса к античному наследию и ростом городской светской культуры. Однако подобный эволюционный подход плохо согласуется со стремительностью и глубиной трансформаций, произошедших в Италии на протяжении XIV-XV веков. Это ставит закономерный вопрос: что, помимо постепенных процессов, создало ту уникальную социально-психологическую среду, в которой идеи ценности земной жизни и человеческой личности были восприняты с невиданной готовностью? Настоящее исследование выдвигает гипотезу, что пандемия бубонной чумы 1346-1353 годов стала не просто трагическим фоном эпохи, а главным спусковым механизмом ментального переворота, радикально ускорившим действие всех предпосылок Возрождения.

Актуальность темы обусловлена необходимостью комплексного рассмотрения взаимосвязи между масштабной исторической катастрофой, её социально-экономическими последствиями и культурным сдвигом. Если классическая работа Я. Буркхардта акцентировала творчество гуманистической элиты и возрождение античности [1], а социально-экономическая история (чьи методологические основы анализирует А.Я. Гуревич в контексте Школы «Анналов») – роль торгового капитала [2], то роль демографической катастрофы как ускорителя часто остаётся на периферии. Данная статья стремится восполнить этот пробел, проследив причинно-следственные связи между демографическим коллапсом, трансформацией общественного сознания и социальных структур в итальянских городах-государствах.

Методологическую основу работы составляют принципы историзма и системности. Используется ретроспективный анализ для реконструкции демографической и экономической ситуации (на основе данных кадастров, например, флорентийского 1427 года, и хроник), сравнительно-исторический метод для сопоставления процессов в разных политических контекстах (Флоренция, Венеция), а также историко-генетический метод для выявления цепочек влияния. Особое внимание уделяется анализу нарративных источников – хроник, завещаний, произведений литературы и искусства, позволяющих реконструировать сдвиги в массовой психологии.

Первым и наиболее очевидным последствием «Чёрной смерти» стал чудовищный демографический провал, унёсший, по разным оценкам, от трети до двух третей населения Европы. В Италии, наиболее урбанизированном регионе, потери были колоссальны. Этот шок привёл к парадоксальным экономическим результатам. Резкая нехватка рабочих рук привела к росту заработной платы батраков, подёнщиков и ремесленников, в то время как земельная рента, наоборот, упала. Массовая гибель людей привела к концентрации имущества и капитала в руках выживших, что отмечали ещё современники. Как писали Э. Лависс и А. Рамбо, «состояния быстро росли в руках тех, кому посчастливилось пережить мор» [3, с. 456].

Это создало материальную базу для появления новых состоятельных слоёв, не связанных жёсткими сословными рамками. Массовая гибель наследников знатных фамилий расшатала социальные лифты, открыв путь «новым людям» – выходцам из пополанской среды, чьё мировоззрение было менее сковано традиционными догмами.

Однако наиболее глубокие изменения произошли в сфере коллективного сознания. Традиционная средневековая картина мира, центрированная вокруг Бога и предполагавшая Церковь в качестве единственной посредницы в деле спасения, потерпела сокрушительный крах.

Молитвы, процессии, почитание реликвий оказались бессильны перед лицом всеобщей и бессмысленной, с точки зрения человека той эпохи, смерти. Гибель множества священников, часто бросавших паству, серьёзно подорвала авторитет клира. Этот кризис институциональной церкви, подробно описанный в историографии [4], заставил людей инстинктивно искать новые, более земные и рациональные опоры для осмысления своего бытия.

Как метко заметил Й. Хейзинга, описывая позднее Средневековье, «всякое сознание стало наполовину ребяческим, всякая мысль устремлена на последнюю развязку, обращена к вечности» [5, с. 28]. Чума довела это состояние до абсолюта, после чего начался неизбежный поиск иных ориентиров.

Из этого экзистенциального тупика родилась новая психология, блестяще запечатлённая Джованни Боккаччо в «Декамероне». Она характеризовалась двумя, на первый взгляд, противоположными, но внутренне связанными реакциями. С одной стороны – гедонистический порыв, жажда мгновенно ухватиться за радости земной жизни (carpe diem), поскольку завтра может не наступить. С другой – страстное стремление к земному бессмертию, к увековечиванию своего имени и памяти через искусство, щедрое меценатство, основание часовен или общественно полезные дела. Человек, чудом уцелевший в тотальной «мясорубке», начал осознавать себя не как безликую часть сословного корпуса, а как уникальную, хрупкую и потому бесконечно ценную личность, чьё время и возможности ограничены.

Именно эта психологическая почва оказалась наиболее благодатной для восприятия идей гуманизма. Возросшее частное богатство новых и старых элит (как, например, рода Медичи во Флоренции) предоставило материальные ресурсы для патронажа искусства. Но ключевым был смысловой запрос. Искусство, обращённое к человеку, его телесной красоте, интеллектуальной мощи и земным свершениям, находило живой и глубокий отклик в обществе, пережившем травму бессмысленной смерти. Гуманистические идеалы о достоинстве человека и гармоничном развитии личности, о возможности славы и бессмертия в памяти потомков перестали быть отвлечённой философией – они ответили на насущную экзистенциальную потребность эпохи.

Антропоцентризм предлагал новую систему координат, в которой ценность жизни смещалась из потусторонней вечности в конечное, но подвластное человеческому разуму и творчеству земное бытие.

Таким образом, «Чёрная смерть» сыграла роль мощнейшего катализатора, взломавшего многовековые социальные структуры и освободившего индивидуальное сознание. Она радикально ускорила переход к новому типу мировоззрения через три взаимосвязанных канала: создание условий для беспрецедентной концентрации личного капитала и социальной мобильности; тотальную дискредитацию традиционной теоцентрической картины мира и авторитета Церкви; формирование массового индивидуалистического запроса на осмысление ценности земной жизни и личности. Демографическая катастрофа не создала Ренессанс из ничего, но она создала уникальный «кризисный» контекст, в котором медленно вызревавшие в недрах городской культуры Италии семена гуманизма и антропоцентризма проросли с невиданной скоростью и силой, определив культурный облик Европы на столетия вперёд.

Литература:

1. Буркхардт, Я. Культура Италии в эпоху Возрождения / Я. Буркхардт. – М.: Интрада, 1996. – 591 с. – URL: https://urait.ru/bcode/518143 (дата обращения: 21.01.2026).

2. Гуревич, А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов» / А.Я. Гуревич. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. – 288 с. – URL: https://archive.org/stream/Gurevich_Historical_Synthesis_and_Annales_School_1993 (дата обращения: 21.01.2026).

3. Лависс, Э. Эпоха крестовых походов и Итальянское Возрождение / Э. Лависс, А. Рамбо // Всеобщая история с IV столетия до нашего времени. – М., 1897. – Т. 2. – С. 420-500. – URL: http://az.lib.ru/t/tarle_e_w/text_1897_kaviss.shtml (дата обращения: 21.01.2026).

4. Лозинский, С.Г. История папства / С.Г. Лозинский. – М.: АСТ, 2021. – 512 с. – URL: https://urait.ru/bcode/455262 (дата обращения: 21.01.2026).

5. Хейзинга, Й. Осень Средневековья / Й. Хейзинга. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 544 с. – URL: https://www.limbakh.ru/index.php?id=1954 (дата обращения: 21.01.2026).

И.В. Плотников,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Е.В. Почеревин
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (Бийск)

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ГЕНОЦИД» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРАВЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления и развития понятия «геноцид» – от его зарождения в трудах Рафаэля Лемкина до закрепления в современных международно-правовых актах. Анализируются ключевые этапы эволюции термина: доктринальная разработка, кодификация в Конвенции ООН 1948 года, развитие в практике международных трибуналов и включение в Римский статут. Особое внимание уделяется проблемам толкования определения геноцида и дискуссиям о расширении перечня защищаемых групп.

Ключевые слова: геноцид, международное право, преступления против человечности, Международный уголовный суд.

Понятие «геноцид» занимает особое место в системе международного права, обозначая одно из самых тяжких преступлений против человечества. Однако сам термин появился сравнительно недавно, а его правовое содержание формировалось на протяжении нескольких десятилетий. Понимание исторической эволюции этого понятия необходимо не только для уяснения его современного юридического значения, но и для осознания тех вызовов, с которыми сталкивается международное сообщество в борьбе с этим явлением.

До середины XX века в международном праве отсутствовал специальный термин для обозначения действий, направленных на уничтожение определённых групп населения. Как отмечается в научной литературе, до 1944 года слова «геноцид» не существовало – это специальный термин, обозначающий преступные действия, совершаемые по отношению к какой-либо группе людей с целью её уничтожения [2, с. 1]. Между тем история знала немало примеров массового истребления людей по этническому, религиозному или национальному признаку, однако эти деяния не получали самостоятельной правовой квалификации.

Ключевую роль в формировании понятия сыграл польско-американский юрист еврейского происхождения Рафаэль Лемкин. Именно он в 1944 году в своей работе «Правление государств Оси в оккупированной Европе» впервые употребил термин «геноцид», образованный от греческого «genos» (род, племя) и латинского «caedere» (убивать) [1, с. 23]. Лемкин пришёл к этому понятию, анализируя политику нацистской Германии, направленную на систематическое уничтожение европейских евреев. Однако

замысел учёного сформировался значительно раньше: ещё в 1933 году на международной конференции по унификации уголовного права в Мадриде он предлагал признать действия, направленные на уничтожение расовых, этнических и религиозных групп, преступлением по международному праву [3, с. 264].

Любопытно, что первоначальная концепция Лемкина была шире современного понимания геноцида. Он предлагал выделять две группы правонарушений: «акт варварства» (посягательство на жизнь людей или подрыв экономической основы существования группы) и «акт вандализма» (уничтожение культурных ценностей, запрет на использование родного языка, разрушение музеев и школ) [4, с. 11]. К 1944 году Лемкин несколько сузил содержание понятия, сфокусировавшись преимущественно на физическом уничтожении наций и этнических групп.

Впервые в официальном документе определение геноцида появилось 18 октября 1945 года в обвинительном заключении Нюрнбергского трибунала. В нём указывалось, что подсудимые «осуществляли намеренный и систематический геноцид, то есть истребление расовых и национальных групп, истребление гражданского населения части оккупированных территорий с целью уничтожения определённых народов и классов» [3, с. 265]. Примечательно, что в приговоре Международного военного трибунала термин «геноцид» не использовался – действия нацистов квалифицировались как «преступления против человечности». Тем не менее, сам факт включения этого понятия в обвинительное заключение стал важным шагом на пути его международно-правового признания.

Решающим этапом в эволюции понятия стало принятие 9 декабря 1948 года Генеральной Ассамблеей ООН Конвенции о предупреждении преступления геноцида и наказании за него. Этот документ стал первым международным договором в области прав человека, принятым Организацией Объединённых Наций [5, с. 5]. Статья II Конвенции даёт классическое определение геноцида как действий, «совершаемых с намерением уничтожить, полностью или частично, какую-либо национальную, этническую, расовую или религиозную группу как таковую». К таким действиям отнесены: убийство членов группы; причинение серьёзных телесных повреждений или умственного расстройства; предумышленное создание жизненных условий, рассчитанных на полное или частичное физическое уничтожение группы; меры, рассчитанные на предотвращение деторождения; насильственная передача детей из одной группы в другую [6].

Принятие Конвенции 1948 года стало результатом сложного компромисса. Как подчёркивается в современных исследованиях, в ходе её разработки велись острые дискуссии относительно перечня защищаемых групп. В итоге из него были исключены политические и социальные группы, что впоследствии неоднократно подвергалось критике [5, с. 6]. Многие специалисты указывали на то, что подобное ограничение необоснованно

сужает сферу применения конвенционных норм и создаёт пробелы в международно-правовой защите.

Следующий важный этап эволюции понятия связан с учреждением международных уголовных трибуналов ad hoc – по бывшей Югославии (1993) и по Руанде (1994). Их уставы воспроизвели определение геноцида, данное в Конвенции 1948 года, однако практика трибуналов существенно обогатила понимание отдельных элементов этого преступления. В частности, в решении по делу Акайесу (1998) Международный трибунал по Руанде впервые дал толкование понятию «намерение уничтожить, полностью или частично», указав, что оно предполагает специальный умысел (dolus specialis), направленный на уничтожение группы как таковой [1, с. 24].

Кульминацией развития международно-правового регулирования ответственности за геноцид стало принятие в 1998 году Римского статута Международного уголовного суда. Статья 6 Статута дословно воспроизводит определение геноцида из Конвенции 1948 года, а статья 5 относит его к «самым серьёзным преступлениям, вызывающим озабоченность всего международного сообщества». Создание постоянно действующего Международного уголовного суда стало важным институциональным механизмом, призванным обеспечить неотвратимость наказания за совершение геноцида.

Несмотря на достигнутый прогресс, в современной доктрине международного права сохраняются дискуссии относительно определения геноцида. Многие исследователи отмечают его «расплывчатость» и необходимость доработки [3, с. 266]. Основные претензии сводятся к тому, что конвенционное определение не охватывает уничтожение политических и социальных групп, а также не учитывает такие формы геноцида, как «культурный геноцид» или «экоцид». Ряд государств пошёл по пути расширения определения геноцида в национальном законодательстве. Например, статья 357 Уголовного кодекса Российской Федерации включает в перечень деяний «насильственное переселение либо иное создание жизненных условий, рассчитанных на физическое уничтожение членов этой группы», что является более развёрнутым определением по сравнению с международными актами [1, с. 24].

Таким образом, историческая эволюция понятия «геноцид» представляет собой сложный и многогранный процесс, отражающий развитие международного права в целом. Пройдя путь от доктринальной идеи Рафаэля Лемкина до закрепления в качестве одного из самых серьёзных международных преступлений, понятие геноцида продолжает развиваться и уточняться. Современные вызовы, связанные с новыми формами массового насилия, ставят перед международным сообществом задачу дальнейшего совершенствования как самого определения, так и механизмов противодействия этому преступлению. Как показывает исторический опыт, эффективность международно-правовой защиты от геноцида напрямую зависит от способности государств своевременно реагировать на

возникающие угрозы и неукоснительно соблюдать взятые на себя обязательства.

Литература:

1. Геноцид: историческая трансформация и экзистенциальная угроза человечеству // Международное уголовное право и международная юстиция. – 2024. – № 4. – С. 22-25.
2. Геноцид (сокращённая версия) // Энциклопедия Холокоста: сайт. – URL: https://encyclopedia.ushmm.org/content/ru/article/genocide-abridged-article (дата обращения: 16.04.2026).
3. Кенгаму, Р.Б. Геноцид как расплывчатое понятие в международном уголовном праве / Р.Б. Кенгаму // Молодой учёный. – 2022. – № 48 (443). – С. 262-267.
4. Плакса, В.И. Геноцид как цивилизационная угроза: развитие законодательства об уголовно-правовой ответственности / В.И. Плакса // Современное право. – 2024. – С. 70-74.
5. Геноцид: явление прошлого или трагическая данность настоящего? // Человек и закон. – 2025. – № 2. – С. 4-11.
6. Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него (принята резолюцией 260 (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1948 года) // Официальный сайт ООН. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide.shtml (дата обращения: 16.04.2026).
7. Арутюнян, М.А. Понятие геноцида. Историческая обусловленность международно-правового закрепления геноцида как преступления против безопасности человечества / М.А. Арутюнян // Право и государство: теория и практика. – 2019. – № 5. – С. 112-116.

А.В. Побегайло,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

«БОЛЬШОЙ СТИЛЬ» И ПЕРВАЯ ВОЛНА АНДЕГРАУНДА: ДВА ЛИКА СОВЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА

Аннотация: Статья посвящена анализу двух контрастных, но взаимосвязанных явлений советской художественной культуры середины XX века – «большому стилю» 1950-х годов и первой волне андеграунда. Рассматриваются исторические предпосылки формирования «большого стиля» в контексте эволюции социалистического реализма и политических изменений эпохи «оттепели», а также визуальные и литературные стратегии неофициального искусства на примере творчества Ильи Кабакова,

Александра Арефьева, Игоря Холина и Всеволода Некрасова. Особое внимание уделяется синтезу визуального и вербального в культуре андеграунда. Автор приходит к выводу, что «большой стиль» и андеграунд представляют собой две стороны единого культурного процесса, объединенные общим контекстом, но предлагающие разные способы художественной рефлексии действительности.

Ключевые слова: «большой стиль», первая волна андеграунда, социалистический реализм и «оттепель», визуальные и литературные стратегии, синтез искусств.

Данная работа посвящена исследованию «Большого стиля» и первой волне андеграунда, как двух ликов советской художественной культуры середины XX века. Этот период стал временем глубоких трансформаций. С одной стороны, это период расцвета «большого стиля» – мощного государственного проекта, призванного визуализировать новые общественные идеалы. С другой – время андеграунда, неофициального художественного движения, которое в условиях жесткого цензурного контроля искало альтернативные пути самовыражения. Эти два явления, на первый взгляд противоположные, оказались тесно взаимосвязаны, составляя сложную картину культурной жизни эпохи.

«Большой стиль» формировался в результате эволюции социалистического реализма, закрепленного в 1934 году как обязательный художественный метод [4]. После смерти Сталина и XX съезда КПСС в 1956 году наступил период «оттепели», ознаменовавшийся ослаблением идеологических ограничений. Однако фундаментальные рамки дисциплины сохранялись, а художники, сознательно отходившие от канонов, подвергались преследованиям. В этих условиях «большой стиль» стал сложным компромиссом между идеологическим заказом и профессиональными поисками архитекторов и живописцев, стремившихся к синтезу искусств и монументальным формам.

Ведущей формой «большого стиля» стала архитектура, призванная транслировать идеи могущества державы с наибольшим размахом. Исследователи отмечают, что сталинский ампир отличался синтезом искусств и грандиозным масштабом, а в искусствоведческой литературе закрепился термин «советский монументальный классицизм» [3, с. 246]. Наиболее яркими воплощениями этого стиля стали сталинские высотки в Москве, спроектированные Л.В. Рудневым, А.Н. Душкиным, нереализованный проект Дворца Советов Б.М. Иофана, станции Московского метрополитена, в особенности «Комсомольская-кольцевая» А.В. Щусева, а также Главный павильон ВДНХ 1954 года. В изобразительном искусстве господствовали героизированные образы, примером чему служит скульптура В.И. Мухиной «Рабочий и колхозница».

Важно подчеркнуть, что «большой стиль» не был монолитной конструкцией, навязанной исключительно силой. Его укоренение стало возможным благодаря сложному взаимодействию между властью, профессиональным сообществом и широкими массами [5]. Для руководства он был инструментом формирования новой идентичности. Позиция художников была наиболее сложной: одни искренне разделяли пафос созидания, другие вынужденно адаптировались, сохраняя в своих работах элемент индивидуального высказывания. Восприятие массами также эволюционировало: от принятия имперской эстетики как символа стабильности к нарастающему запросу на ценности частной жизни.

Именно это противоречие между парадным пафосом официального искусства и реальными потребностями общества создало питательную среду для формирования раннего андеграунда. Неофициальная культура 1950–1960-х годов возникала на пересечении нескольких факторов: относительная либерализация, с одной стороны, и сохранение цензуры, разрыв между официальной риторикой и реальностью – с другой.

Анализ визуальных стратегий первой волны андеграунда выявляет два взаимодополняющих подхода. Илья Кабаков через концептуализм бытовых объектов превращал повседневные предметы в знаки, исследующие психологию советского человека и механизмы социального контроля. В своем интервью он описывает художественный мир как закрытое пространство для избранных, подчеркивая задачу творца уйти от реальности и создать свой собственный, параллельный мир. Его работы выступили формальным ориентиром для развития московской концептуальной школы.

Александр Арефьев, напротив, опирался на экспрессионистический метод, создавая портрет эпохи через обращение к «изнаночной» стороне городской жизни. Будучи основателем первой независимой художественной группы «арефьевский круг» в послевоенном СССР, он изображал быт коммунальных квартир, мрачные дворы-колодцы, городское дно [1]. Знаменитая «Банная серия» 1949–1955 годов стала символом свободы творчества, добытой вопреки обстоятельствам, и вызовом ханжеской морали официального искусства. Произведения второй половины 1950-х годов представляют собой жесткую документальную фиксацию реальности, которую официальная культура игнорировала.

Литературные стратегии андеграунда демонстрируют параллелизм процессов в поэзии и живописи. Поэзия «барачной» волны, ассоциирующаяся с Лианозовской школой, где ключевыми фигурами были Всеволод Некрасов и Игорь Холин, отличалась минимализмом, фрагментарностью и вниманием к повседневной речи. Стилистическая простота и аскетизм порождали особую выразительность: в сокращении слов, их обрывистости и повторяемости проявлялась попытка передать внутренние психологические состояния и атмосферу бюрократической рутины советского уклада.

Цикл стихотворений Игоря Холина «Космические» представляет сложный образ жизни в условиях космической гонки и идеологического давления. Стихи построены на резких образных сочетаниях, лаконичных строках, что отражает влияние конкретной поэзии и концептуализма. Метафора космоса используется не только как символ технического прогресса, но и как пространство отчужденности и забвения.

Всеволод Некрасов, один из лидеров «Второго русского авангарда» и основоположников московского концептуализма, определял свой метод как «открытый стих» [6]. Ключевое понятие для него – «фактичность» искусства: искусство должно быть бесспорным фактом. Особое место в его творчестве занимает полемика с поэтами-шестидесятниками: Евтушенко, Вознесенским, которых андеграунд обвинял в компромиссе с системой. В стихотворении «Разговор с поэтом...» Некрасов доводит до абсурда формальные «творческие встречи», работая с языковыми штампами [2].

Важной особенностью андеграунда стал синтез визуального и вербального. Художники и поэты находились в активном диалоге, что проявлялось в совместных выставках и общих эстетических установках: интересе к знаковой природе искусства, минимализме и создании многозначных кодов. В условиях ограничения свободы слова межжанровое сотрудничество становилось способом пробить пространство для альтернативных смыслов.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, «большой стиль» и первая волна андеграунда представляют собой две стороны единого культурного процесса середины XX века. Они по-разному реагировали на вызовы времени, но были объединены общим историческим контекстом и стремлением к художественной выразительности. Во-вторых, центральным для андеграунда стало переосмысление повседневности и быта, которые из периферийных тем официального искусства превратились в ключевой материал для концептуального высказывания. В-третьих, выявленные художественные стратегии – концептуализм бытовых объектов, экспрессионистическая фиксация «изнаночной» реальности, минималистическая поэзия отчуждения, синтез визуального и вербального – демонстрируют многообразие путей, которыми неофициальная культура прокладывала пространство для творческой свободы в условиях идеологического давления. В-четвертых, андеграунд формировался не как совокупность изолированных явлений, а как целостное культурное движение, обладающее внутренним единством эстетических и мировоззренческих установок.

Осмысление наследия первой волны андеграунда имеет не только академическое, но и практическое значение для сохранения культурной памяти и понимания механизмов формирования альтернативных художественных языков в условиях идеологического давления.

Литература:

1. Арефьев, Александр Дмитриевич // Wikipedia : [сайт]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Арефьев,_Александр_Дмитриевич (дата обращения: 20.02.2026).
2. Виноградова, О.А. «Если Евтушенко против колхозов, то я – за!» / О.А. Виноградова // arzamas.academy : [сайт]. – URL: https://arzamas.academy/mag/1272-hate (дата обращения: 27.02.2026).
3. Гершкович, Е.В. Московское метро. Архитектурный гид / Е.В. Гершкович. – М. : Кучково поле, 2021. – 320 с.
4. Гусева, Э.Ю. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований / Э.Ю. Гусева // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2012. – № Спецвыпуск 2. – С. 24-26.
5. Жидков, В.С. Советская художественная культура 1930-х годов: власть, общество, художественный процесс / В.С. Жидков. – М. : Наука, 2007. – 342 с.
6. Заруцкий, П. «Стихи нас настигают. Перед этим охладевая». 11 главных групп советского поэтического андеграунда / П. Заруцкий // knife.media : [сайт]. – URL: https://knife.media/second-culture/ (дата обращения: 27.02.2026).

К.Р. Пономарёв,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Е.В. Почеревин
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается исторический процесс становления и развития системы правового образования в России с дореволюционного периода до настоящего времени. На основе анализа отечественной историко-педагогической и юридической литературы выделены ключевые этапы, определены их специфика и основные тенденции. Особое внимание уделяется взаимосвязи целей, содержания и методов правового обучения с социокультурным и политико-правовым контекстом каждой эпохи. На основе проведенного анализа сформулированы выводы и рекомендации, направленные на совершенствование современной образовательной политики в области правового воспитания школьников.

Ключевые слова: правовое образование, правовое воспитание, история педагогики, правовая культура, образовательная политика.

Исторический путь правового образования в России представляет собой сложный, многогранный процесс, неразрывно связанный с трансформациями государственного строя, эволюцией правовой мысли и

изменением социально-политических парадигм. Его становление можно проследить с момента возникновения первых систематизированных представлений о праве и государстве, которые изначально носили не образовательный, а скорее прикладной и идеологический характер.

В дореволюционный период, как отмечается в работах историков права, элементы правовых знаний были интегрированы в рамки общего просвещения, а профессиональная юридическая подготовка, начавшая формироваться в XVIII веке с момента создания специализированных учебных заведений, оставалась уделом узкого круга элиты. Исследователи подчеркивают, что правовое воспитание масс в этот период практически отсутствовало, а понятия права и закона зачастую отождествлялись с волей монарха, что формировало патерналистское, а не гражданское правосознание [2].

Коренной перелом в подходах к правовому просвещению произошел после Октябрьской революции 1917 года. Советский период ознаменовался идеологизацией всей образовательной системы, и правовое воспитание не стало исключением. Как показывают современные историко-педагогические исследования, право в 1930-1980-х годах преподавалось не как инструмент защиты личности, а как орудие классовой борьбы и средство укрепления государственной власти [1]. В школьных программах доминировали знания о советском законодательстве, конституционных обязанностях граждан и роли государства, в то время как вопросы естественных прав человека, правовых механизмов их защиты и критического анализа закона были выведены за рамки учебного процесса. Формально пропагандируя уважение к закону, система фактически воспитывала правовой нигилизм, поскольку право представлялось вторичным по отношению к политической целесообразности.

Радикальные изменения начались в 1990-е годы, в эпоху масштабных демократических и правовых реформ. Принятие новой Конституции РФ 1993 года, провозгласившей человека, его права и свободы высшей ценностью, создало принципиально новую основу для правового образования. Этот период характеризовался поиском новой идентичности и содержания. В школы начали активно внедряться курсы граждановедения и прав человека, появились первые учебники, основанные на ценностях либеральной демократии и международных стандартах. Однако, как свидетельствуют исследования того времени, процесс шел стихийно, ощущалась острая нехватка квалифицированных кадров, методических разработок и единой концепции [5]. Правовое образование зачастую сводилось к механическому изучению статей законов без формирования глубокого ценностного отношения к праву как социальному институту.

С начала 2000-х годов начинается этап систематизации и стандартизации правового образования в рамках общей модернизации российского образования. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения закрепило место правового блока в рамках предметных областей «Обществознание» и

«Право». Акцент сместился на компетентностный подход: от ученика требовалось не просто знать законы, но и уметь применять правовые знания для решения практических задач, защищать свои права законными способами, строить правовые модели поведения. В этот период значительно расширилась научно-методическая база: были защищены диссертации, опубликованы монографии и учебные пособия, в которых разрабатывались как теоретические основы правового образования, так и конкретные педагогические технологии [3].

Современный этап развития правового образования характеризуется новыми вызовами, главный из которых – цифровая трансформация общества. Виртуальное пространство создало новую среду для реализации прав и, одновременно, новые риски их нарушения. Современные исследователи отмечают, что традиционные формы правового просвещения зачастую не успевают за скоростью изменений в цифровом праве и кибербезопасности [2]. Это требует обновления содержания образования, включения тем, связанных с цифровыми правами, этикой в сети, противодействием кибербуллингу и правовыми аспектами работы с искусственным интеллектом. Кроме того, на первый план выходит задача формирования критического мышления и медиаграмотности, позволяющих подростку ориентироваться в потоке информации, отличать достоверные источники от манипулятивных и понимать правовые последствия своих действий в интернете.

Несмотря на значительный прогресс, системные проблемы правового образования в России сохраняются. К ним относится перегруженность учебных программ, которая зачастую, не оставляет времени на глубокое осмысление правовых ценностей и проектную деятельность. Остается вопрос о подготовке учителей, которым необходимо не только знать право, но и владеть интерактивными методиками, способными увлечь современных школьников. Кроме того, существует разрыв между декларируемыми целями воспитания активного, ответственного гражданина и реальной школьной практикой, которая порой сохраняет авторитарные черты, не позволяя учащимся в полной мере ощутить себя субъектами права в стенах образовательного учреждения.

Таким образом, история правового образования в России прошла путь от полного отсутствия системы массового правового просвещения через этап его жесткой идеологизации к становлению в постсоветский период и современной системной, но все еще развивающейся модели. Ключевыми тенденциями этого развития можно считать движение от изучения права как набора догм к пониманию его как живой социальной практики, от акцента на обязанностях к балансу прав и ответственности, от теоретического знания к формированию практических компетенций. Для дальнейшего совершенствования этой системы необходим синтез исторического опыта, учет современных цифровых реалий и последовательная реализация гуманистических принципов, заложенных в Конституции РФ, на всех

уровнях образовательного процесса. Только так правовое образование сможет выполнить свою главную миссию – воспитать свободную, ответственную личность, уважающую закон и способную к созидательной жизни в правовом государстве.

Литература:

1. Владимирский-Буданов, М.Ф. Обзор истории русского права / М. Ф. Владимирский-Буданов. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 800 с.
2. Ивашевский, С.Л. Идеалы и правовые нормы образовательной культуры России: история и теория развития: диссертация ... доктора философских наук: 09.00.11 / Ивашевский Станислав Леонидович. – 2018. – 344 с.
3. Морозова, В.С. Правовое образование в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации (90-е годы XX века): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Морозова Валентина Сергеевна. – Москва, 2022. – 190 с.
4. Певцова, Е.А. Формирование правовой культуры несовершеннолетних в условиях цифровизации правовой жизни общества / Е.А. Певцова, В.М. Сапогов // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 470. – С. 242-252.
5. Полиевктова, А.М. Правовое образование в 90-е годы XX века: поиск путей развития / А.М. Полиевктова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2023. – № 3. – С. 32-38.

Е.В. Попова,
студентка института естественных наук и профессионального образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Т.П. Алексеева
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ОБЪЁМНОЙ ИНСТАЛЛЯЦИЕЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье предлагается методика работы с объёмной инсталляцией на уроках изобразительного искусства. Рассказывается, как трёхмерные композиции помогают развивать визуально-пространственное мышление учащихся. Выделены ключевые принципы, условия, этапы и методические приёмы работы по созданию объёмных инсталляций в школе. Отдельное внимание уделяется румбоксу как доступной и увлекательной форме инсталляции.

Ключевые слова: объёмная инсталляция, визуально-пространственное мышление, методика ИЗО, румбокс, макетирование.

На уроках изобразительного искусства, зачастую, учащиеся работают на плоскости. Альбом, краски и карандаш – привычный набор любого урока. Однако в учебной программе указано о необходимости осваивать объёмно-пространственные композиции.

Между тем именно в 12-13 лет у подростков активно развивается пространственное мышление – это способность мысленно вращать объекты, видеть их форму, планировать расположение частей в пространстве. Без этого навыка намного труднее осваивать геометрию (объёмные тела), физику (понимание равновесия, центра тяжести), технологию (работа с инструментами) и черчение (чертежи, развёртки, условные обозначения). Традиционные уроки ИЗО его почти не тренируют.

Стоит обратиться к объёмной инсталляции. Как отмечает С.О. Макеева, «главная проблема любого исследования инсталляции – проблема определения, очерчивания границ этого явления, обусловленная характером и обширностью художественного материала» [3]. Инсталляция представляет собой пространственную композицию, организующую предметы, материалы и среду в единую художественную систему. Главная художественная цель инсталляции – это создание особого художественного смыслового пространства» [2]. Художник создают среду из реальных вещей: бытовых предметов, природных материалов и т.д. Создание объёмной инсталляции формирует понимание масштаба и пропорций, работу со светом и тенью в реальном объёме и развивает навык композиции в пространстве на 360 градусов.

Как такое масштабное искусство применить на школьном уроке? Здесь на помощь приходят альтернативные и менее затратные варианты. Например, румбокс – (от англ. room – комната, box – коробка) это миниатюрная инсталляция, собранная внутри картонной коробки. Румбокс полезен своей увлекательностью и необходимостью изучать историю, интересуясь бытом людей, модой на мебель [5]. Взгляд и воображение погружаются в созданный миниатюрный мир, он вариативен, безопасен, доступен даже для младших школьников [4]. Он развивает мелкую моторику, воображение, творческое и визуально-пространственное мышление. Варианты тем для румбокса многогранны и могут зависеть от возраста учащихся и ранее изученных тем: «Комната моей мечты», «Кабинет писателя», «Мастерская художника», «Театральная сцена» и т.д.

Но это не единственная форма работы. Учитель может предложить и другие варианты. Например, настольную инсталляцию из картона и бумаги – без коробки, а только на подставке. Или композицию из природных материалов: ветки, камни, сухие листья собираются в единую пространственную среду. Также подойдёт и коллективная инсталляция из готовых предметов (игрушки, коробки, бутылки) на такие темы как «Город будущего» или «Сказочный лес». Главная задача всех альтернативных вариантов – чтобы работа была объёмной и осмысленной.

Почему все эти формы так важны для развития пространственного мышления? Потому что они учат ребёнка сопоставлять масштабы, проверять свои конструкции, искать равновесие. Целью урока является развитие визуально-пространственного мышления через создания объёмной инсталляции. Задачи урока можно сформулировать так:

1. Познакомить учащихся с историей и жанровыми особенностями инсталляции.

2. Сформировать понимание законов объёмно-пространственной композиции.

3. Обучить этапам проектирования и макетирования.

4. Развить навыки командной работы.

5. Воспитать аккуратность, терпение и уважение к чужому труду через публичную защиту проектов.

Уроки по созданию объёмных инсталляций всегда относятся к комбинированному типу: сочетание теории и практики, лекции и самостоятельной работы. Вид урока – урок проектной деятельности, урок-постройка (по классификации Б.М. Неменского). Учащиеся не просто рисуют, а конструируют реальное пространство – это принципиально меняет характер их деятельности.

На разных этапах урока учителем используются разные группы методов. Словесные методы: беседа, инструктаж, объяснение; наглядные методы: показ презентации, демонстрация готовых образцов, работа с учебником, раздаточный материал; практические методы: метод проектов, игровые методы, практическая работа.

Можно выделить несколько дидактических принципов при работе с объёмной инсталляцией: визуальное наблюдение, конструктивный анализ формы, постепенное усложнение и пространственное моделирование.

Чтобы методика приносила эффективные результаты, нужно соблюдать пять принципов:

Первый: теория не отрывается от практики. Прежде чем взять в руки материалы, учащиеся узнают о законах композиции (ритм, масштаб, соподчинение). Без этого объёмная работа превращается в хаотичное использование предметов.

Второй: переход от плоскости к объёму. Сначала выполняется эскиз на листе и лишь потом макет. Этот путь нельзя сокращать, иначе учащиеся в полной мере не поймут суть макетирования. Например, одного школьного урока критически мало для выполнения работ, по типу румбокса или композиции «Город будущего».

Третий: коммуникативная направленность. Создание объёмной инсталляции в рамках урока – это зачастую не индивидуальная работа в тишине. Сделав урок ИЗО в виде командного проекта, подростки научатся договариваться, распределять роли, помогать друг другу и рассчитывать своё время правильно, полагаясь на участников команды.

Четвёртый: защита проекта. Важным этапом в создании такого масштабного творческого продукта является рефлексия деятельности, которую желательно проводить в виде защиты своих проектов. Так ученики развивают навыки публичной речи, качественной аргументации, а также учатся производить самооценку и взаимооценку.

Пятый: доступность материалов. Акцент на использовании бросовых подручных материалов, такие как: ткань, картон, бумага, пуговицы, крышки, природные материалы, говорит о том, что урок экологичный и не дорогой в проведении.

Организация работы на практике зачастую индивидуальна и зависит от выбранной педагогом темы, возраста учащихся и учебной программы школы. Для рассмотрения возьмём пример с созданием румбокса. Примерный план выглядит так:

Урок 1. Погружение в тему. Учитель рассказывает об истории инсталляции, её камерных формах, о цели и задачах урока. Дети делятся на команды и распределяют роли (лидер, спикер, колорист, аналитик, дизайнер), изучают свою тему и создают эскиз на формате А4. Именно на плоскостной рисунок они будут ориентироваться при создании объёмной инсталляции.

Урок 2. Создание объёмного макета. Это главный практический этап, на котором учащиеся выполняют кропотливую, но увлекательную работу с использованием подручных материалов.

Урок 3. Защита и рефлексия деятельности. Завершить цикл можно с помощью интеллектуальной игры по обобщению изученного материала. Спикер от команды защищает командный проект, а лидеры других команд его оценивают по нескольким критериям:

1. Соответствие теме: насколько инсталляция раскрывает заданную тему.

2. Творческий подход: оригинальность замысла, нестандартные решения.

3. Масштабность: соблюдение пропорций предметов по отношению к коробке и друг к другу.

4. Аккуратность и техника: качество склейки, чистота работы, прочность конструкции.

5. Командная работа: слаженность действий группы, распределение ролей, взаимопомощь.

6. Качество выступления: ясность речи спикера, аргументация, умение отвечать на вопросы.

Говоря о структуре уроков, важно помнить, что каждый хронометраж уникален. Однако, при создании румбокса в цикле уроков, есть временные рамки, которые стоит уделить тому или иному этапу. На первом уроке важно уделить около 10 минут актуализации знаний и теории, половину урока уделить практической работе. Второй урок – акцент смещается на практику, треть урока стоит уделить макетированию, а теории дать минимально. На третьем уроке первые 10-12 минут стоит уделить интеллектуальной игре, а

затем около 10 минут на доработку проектов. Последние 20 минут акцентировать на защите проектов, рефлексии и подведение итогов.

Каждый этап урока имеет свои методические приёмы:

На этапе замысла инсталляции, педагог использует метод проблемного обучения. На примере румбокса, можно задать проблемные вопросы: «Как передать одиночество персонажа в пространстве коробки?», «Как вы понимаете, кто проживает в комнате?», «Какие цвета, указывают нам на то, что в комнате живёт жизнерадостный человек?» и др.

На этапе макетирования используется метод моделирования, когда учитель вводит дидактическую единицу измерения, например, «размер стены румбокса 20х20 см». Учащиеся в соответствие с общим размером соотносят маленькие детали румбокса, чтобы они соответствовали масштабу.

На этапе сборки, учитель пользуется методом пошагового инструктажа. Личный показ, педагогический рисунок, раздаточные материалы с шаблонами – позволяют детям быстрее освоить макетирование [1].

На этапе рефлексии отлично подойдёт метод игры для закрепления изученного материала и создания благоприятного психологического климата в классе перед защитой проектов. Лучшим вариантом для этого будет использование школьного проектора и компьютера. Референсы, которые можно взять за основу рефлексирующей игры могут быть такими: «Своя игра», «Борьба умов», «Jackbox Party Pack», «OpenQuiz» и др.

Исходя из этого, можно выделить основные формы организации учебной деятельности при создании объёмных инсталляций. Во-первых, технология коллективного проектирования: разделение коллектива на микрогруппы, распределение ролей. Во-вторых, интерактивные формы: проведение мини-мозговых штурмов внутри группы, проведение финальной игры для закрепления. В-третьих, индивидуальный подход и консультации: учитель в течение цикла уроков проходит по рядом, подсказывает, поправляет, но не делает работу за учеников.

В завершение стоит сказать, что объёмная инсталляция не заменяет классическое рисование, а дополняет его. Это некий мост между плоским листом и реальным миром в трёх измерениях. Инструменты в методики работы с объёмной инсталляции могут быть разными, но цель одна – научить мыслить в пространстве и не бояться создавать его своими руками.

Литература:

1. Гаврилюк, Е.А. Макетирование из бумаги : учебное пособие / Е.А. Гаврилюк, Л.А. Ковалева, Т.Ю. Благова. – Благовещенск : Амурский государственный университет, 2018. – 46 с.

2. Киселёва, Н.Е. Инсталляция как вид визуального искусства второй половины XX в.: истоки и развитие / Н.Е. Киселёва // Культурное наследие Сибири. – 2012. – № 13. – С.57-65.

3. Макеева, С.О. Рождение инсталляции: Запад и Россия / С.О. Макеева. – Москва: Новое литературное обозрение, 2023. – 456 с.

4. Сергеева, Е.В. Технология «румбокс» как средство организации детской игровой деятельности / Е.В. Сергеева // Сахалинский гуманитарный журнал. – 2024. – № 4. – С. 36-40.

5. Цыбина, Е.Т. Румбокс – дом мечты в коробке : социальный проект / Е.Т. Цыбина, Л.В. Ступина // Образовательный портал «НИКА» : [сайт]. – 2023. – URL: https://оценика.рф/metodika/rumboks-dom-mechty-v-korobke (дата обращения 11. 03.2026).

А.Н. Романенко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ АСПЕКТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие и сущность «исследовательская деятельность». Рассматривается отличие учебной проектно-исследовательской деятельности от научной. Обосновывается необходимость овладения навыками исследовательской деятельности в процессе современного образовательного взаимодействия ученика и учителя для лучшего освоения материала.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, проектная деятельность, учащиеся.

Исследовательская деятельность, в самом широком смысле, представляет собой процесс поиска новых знаний или систематического изучения существующих, направленный на расширение и углубление понимания определенного явления, события или проблемы. В отличие от простого накопления информации, исследовательская деятельность предполагает критический анализ, обобщение и синтез данных для получения принципиально новых выводов и заключений. Она выходит за рамки репродуктивного усвоения знаний, стимулируя творческое мышление и самостоятельность в принятии решений.

Сущность исследовательской деятельности заключается в активном взаимодействии субъекта познания с объектом исследования. Это взаимодействие опосредовано применением различных методов и инструментов, позволяющих выявить закономерности, связи и причинно-следственные отношения, скрытые от поверхностного наблюдения. Важным элементом исследовательской деятельности является формулирование гипотез, которые выступают в качестве предварительных объяснений исследуемого феномена. В ходе исследования гипотезы проверяются, уточняются или опровергаются на основе полученных данных.

В современной литературе исследовательская деятельность - это, в первую очередь, умение работать с информацией, умение добывать ее из различных источников, анализировать, сравнивать, делать выводы. Это умение получать информацию не только из книг, журналов и сети Интернет, но и из окружающего мира, который таит в себе огромный объем «скрытой» от нас информации.

Под исследованием в области педагогики российский профессор В.А. Сластёнин понимает «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образовании как педагогического процесса, его структуре и механизмах, содержании» [1, с. 93].

Организация исследовательской деятельности – достаточно новый вид деятельности для современного учителя. Он осуществляется в условиях недостатка необходимой методической и другой информации, что порождает определенные педагогические мифы. Под последним мы понимаем эмоционально-окрашенные образы какого-либо явления педагогической действительности, которые создаются для реализации потребностей педагога в познании, понимании и объяснении недостаточно познанных наукой педагогических явлений, в психологической защите, безопасности, а также являются предметом веры [3].

В жизни человека исследование выступает универсальной способностью, выступая основой познания мира и себя в нём. Однако по мере взросления человек утрачивает это непосредственное стремление к познанию [2].

В отличие от проектирования исследовательская деятельность изначально должна быть более свободной, гибкой, в ней может быть значительно больше места для импровизации. Но вместе с тем исследовательское обучение должно максимально напоминать научный поиск, а, следовательно, отвечать, как минимум трем условиям:

1. стремиться определять и выражать качество неизвестного при помощи известного;

2. непременно измерять все, что может быть измерено, по возможности показывать численное отношение изучаемого к известному;

3. всегда определять место изучаемого в системе известного.

Основным отличием учебной проектно-исследовательской деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретают навыки исследования как универсального способа освоения действительности. При этом у них развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что привлечение к исследовательской деятельности учащихся – одна из главных целей образовательно-воспитательного процесса в условиях перехода к компетентностно-ориентированному образованию. В процессе

исследовательской деятельности у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни проблемы разного характера – от бытовых до социальных.

Литература:

1. Бартенева Н.П. Научно-исследовательская деятельность учащихся / Н.П. Бартенева // Преподавание истории в школе, 2005. – 39 с.
2. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненоко ; Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1996. – 383 с.
3. Жвирблене, Т.В. Исследовательская деятельность на уроках истории как основа формирования научного мировоззрения учащихся / Т.В. Жвирблене. – URL: https://kopilkaurokov.ru/istoriya/prochee/issliedovatiel_skaia_dieiatiel_nost_na_urokakh_istorii_kak_osnova_formirovaniia_ (дата обращения: 05.03.2026)

С.А. Рыболова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент Л.А. Явнова
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ ЛЕНТЫ ВРЕМЕНИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме преподавания истории в школе – формированию хронологических умений обучающихся. Автором обосновывается эффективность использования метода «лента времени» как средства визуализации исторического процесса. На основе анализа методической литературы и результатов собственного исследования предлагаются конкретные приемы работы с лентой времени на уроках в 5 классе, способствующие развитию познавательной активности и осмысленному усвоению хронологии.

Ключевые слова: методика преподавания истории, хронология, лента времени, «таймлайн», наглядность.

Изучение хронологии является фундаментальной основой школьного исторического образования. Без понимания последовательности и длительности событий невозможно установление причинно-следственных связей и целостное осмысление исторического процесса. Как справедливо отмечают исследователи, «хронология выявляет длительность исторических явлений, периодизацию исторических процессов, время создания исторических источников» [4, с. 32]. В соответствии с требованиями

Федерального государственного образовательного стандарта и рекомендациями к итоговой аттестации, выпускники школы должны не просто механически запоминать даты, но и уметь локализовать события во времени, соотносить год с веком, устанавливать синхронность процессов, составлять хронологические и синхронистические таблицы [1].

Однако анализ педагогической практики и научной литературы свидетельствует о том, что именно хронологический материал часто усваивается учащимися формально. Преобладание механического заучивания дат без понимания их места в историческом контексте приводит к снижению познавательного интереса к предмету [2, с. 18]. Школьники воспринимают хронологию как набор разрозненных чисел, что противоречит самой сути истории как науки о развитии общества во времени. Данное противоречие определяет актуальность поиска эффективных методических инструментов, позволяющих превратить изучение хронологии из скучного запоминания в увлекательный познавательный процесс. Одним из таких инструментов, на наш взгляд, является лента времени («таймлайн»).

Апробация данных методических приемов осуществлялась в рамках разработки практических занятий по истории Древнего мира для учащихся 5 класса по темам «Возникновение первых государств в Древнем Междуречье» и «Древний Китай». Основной формой работы на первом уроке была выбрана групповая игра «Путешествие во времени», где классная лента времени (выполненная на большом листе ватмана или в интерактивном формате) выступала в роли маршрута путешествия.

При изучении географического положения и природных условий Междуречья учащиеся отмечали на ленте времени появление земледелия (10 тысяч лет назад) и развитие ирригации (6 тысяч лет назад), устанавливая связь между новым материалом и уже имеющимися знаниями. При знакомстве с последовательностью древних цивилизаций (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия) класс делился на группы, каждая из которых получала набор карточек с датами, именами правителей (Саргон, Хаммурапи) и изображениями культурных достижений. Используя текст учебника, школьники должны были расположить эти «остановки» на ленте времени в правильном хронологическом порядке. На этапе первичного закрепления выполнялись задания на определение века по дате и расчет длительности исторических периодов, при этом лента времени служила наглядной опорой и справочным пособием.

На уроке по теме «Древний Китай» акцент был сделан на роли исторических личностей и сопоставлении событий. С помощью метода «История в картинках» учащиеся размещали на ленте времени портреты правителей Цинь Шихуанди (основателя единой империи) и Лю Бана (основателя династии Хань), обсуждая их вклад в объединение страны. Далее на эту же ленту наносились даты ключевых событий: строительство Великой Китайской стены, функционирование Великого шелкового пути, изобретение шелка и бумаги. Такой подход позволил учащимся не просто механически

запомнить даты, но и увидеть динамику развития китайской цивилизации, проследить связь между политическими решениями правителей и культурно-экономическими достижениями.

Результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы. Систематическое и целенаправленное использование ленты времени на уроках истории способствует повышению познавательной активности школьников. Работа с «таймлайном» позволяет интегрировать знания из разных образовательных областей: географии (привязка событий к местности), математики (расчет временных промежутков, понимание масштаба), изобразительного искусства (создание символов и иллюстраций). Учащиеся перестают воспринимать историю как набор разрозненных фактов, у них формируется системное видение исторического процесса, понимание его непрерывности и взаимосвязи событий. Групповые формы работы с лентой времени способствуют развитию регулятивных (целеполагание, планирование, самоконтроль) и коммуникативных (умение договариваться, аргументировать свою позицию, слушать собеседника) универсальных учебных действий.

Таким образом, создание и использование ленты времени является эффективным методическим инструментом, позволяющим решать актуальные проблемы преподавания истории в современной школе. Данный метод способствует переходу от механического заучивания дат к осмысленному усвоению хронологии как фундамента исторического мышления. Разработанные и апробированные практические занятия могут быть рекомендованы учителям истории для использования в образовательном процессе, а также для организации проектной и внеурочной деятельности, направленной на углубленное изучение исторической хронологии и развитие познавательных интересов школьников.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 732 от 12.08.2022. – сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. [Электронный ресурс]. – URL: https://minobr.tverreg.ru (дата обращения 11. 03.2026).

2. Алексашкина, Л.Н. Использование познавательного потенциала хронологии при изучении истории школьниками / Л.Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 1. – С. 16-25.

3. Годер, Г.И. Преподавание истории в 5 классе: пособие для учителя / Г.И. Годер. – Москва: Просвещение, 2015. – 207 с.

4. Гора, П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П.В. Гора. – Москва: Просвещение, 1988. – 207 с.

5. Иванова, Н.П. Историческая хронология: учебник для вузов / Н.П. Иванова, С.В. Цыб. – Москва: Юрайт, 2025. – 226 с.

6. Короткова, М.В. Наглядность на уроках истории / М.В. Короткова. – Москва: Владос, 2000. – 176 с.

Е.И. Сухих,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЕКТА В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье исследуется роль искусственного интеллекта в современной образовательной среде как эффективного инструмента формирования практико-ориентированных результатов у учащихся старших классов. Проанализированы ключевые преимущества и риски, возникающие при внедрении цифровой технологий в реальную педагогическую практику.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, цифровая среда, образовательный процесс, информационная компетентность.

Современные темпы технологического развития и требования обновленных образовательных стандартов диктуют необходимость выхода за рамки готовых программных решений. В этой связи особую актуальность приобретает исследование потенциала интеллектуальных систем, способных к анализу и созданию информационного контента, что обуславливает рассмотрение технологий искусственного интеллекта в контексте школьного образования.

Согласно положениям проекта обновленного Федерального государственного стандарта среднего общего образования (период внедрения 2026-2027 гг.), образовательный процесс старшего школьника должен быть направлена на:

— формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий, в том числе цифровых, и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, использования компьютерных вычислений и средств искусственного интеллекта для достижения практико-ориентированных результатов образования [5].

В данном контексте искусственный интеллект признается не только существующим, но и обязательным к применению в образовательной практике.

Под искусственным интеллектом понимаются программные системы, способные имитировать когнитивные функции человека, включая обработку

информации, генерацию текстов, анализ данных и взаимодействие с пользователем [1, с. 82].

В образовательной среде он представляет собой технологические решения, направленные на сбор и обработку данных, что позволяет оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность для всех участников. Эти системы адаптируют учебные задания и материалы индивидуально, учитывая уровень подготовки, скорость усвоения материала и образовательные цели.

Внедрение цифровых средств в обучение формирует открытую познавательную среду, как для ученика, так и для учителя. При этом если традиционные цифровые образовательные ресурсы обеспечивают доступ к структурированному знанию, то системы искусственного интеллекта предлагают иной формат взаимодействия с информацией. Это взаимодействие строится на принципах диалогичности, критического осмысления и продуктивного преобразования информации [4, с. 208].

Искусственный интеллект обладает значительным дидактическим потенциалом в контексте преподавания истории. Он выступает не как альтернатива учебнику или учителю, а как «интеллектуальный тренажер». Его ценность заключается в провокации аналитической деятельности [2, с. 127]. Обучающийся сталкивается с необходимостью проверять ответы системы, выявлять фактологические ошибки и сопоставлять сгенерированные гипотезы с академическими данными.

В старших классах, когда обучение переходит на исследовательский уровень его применение возможно для решения проблемы переполненности информационной среды, где ученику предлагается огромные массивы исторических данных, он мгновенно систематизирует их, позволяя учащимся сосредоточиться на анализе данной информации.

Вместе с тем использование интеллекта в образовательном процессе требует соблюдения ряда педагогических условий. Важным является также сохранение ведущей роли учителя как организатора учебной деятельности и носителя научно достоверного знания.

При включении искусственного интеллекта в процесс выполнения домашних заданий, самостоятельных работ (проекты, научно-исследовательских работы) по истории учитель обязан разъяснять механизмы безопасного и корректного использования.

1. Необходимо обязательно перепроверять любые даты, цифры и цитаты из сообщений искусственного интеллекта с помощью учебников, архивных документов или надежных справочников.

2. Составлять список литературы рекомендуется самостоятельно, обращаясь непосредственно к библиотечным каталогам или другим официальным ресурсам.

3. Чтобы избежать проблем, надо перерабатывать содержание, написанное искусственным интеллектом, своими словами, дополняя собственными мыслями и выводами [3, с. 741-742].

Однако высокая эффективность искусственного интеллекта как инструмента поиска и синтеза информации порождает специфические риски, которые при неправильном методическом подходе могут нивелировать образовательные результаты.

Ключевым вызовом является феномен «галлюцинаций» – склонность нейросетей генерировать фактологически неверные, но лингвистически убедительные ответы. Без сформированных навыков критического мышления обучающиеся могут столкнуться с дезинформацией и искажением исторической картины мира.

В тесной связи с этим находится риск «когнитивного упрощения» или цифровой пассивности. Существует опасность, что старшеклассники начнут воспринимать интеллект как безоговорочный авторитет, транслирующий готовые истины, что приведет к атрофии навыков самостоятельного научного поиска и критической оценки источников.

Не менее значимым является и риск предвзятости информационного ответа. Искусственный интеллект обучается на массивах данных, которые могут содержать субъективные оценки различных Интернет-ресурсов, что может приводить к выдаче недостоверных результатов, отражающих чью-то частную позицию, а не объективный факт [1, с. 84].

Тем не менее, именно наличие указанных рисков делает искусственный интеллект уникальной средой для формирования информационной компетентности.

Необходимость постоянного сопоставления ответов с проверенными цифровыми образовательными ресурсами и архивными документами превращает учебный процесс в непрерывную практику по работе с информацией. Это позволяет реализовать требования ФГОС СОО к метапредметным результатам в части освоения учащимися познавательных универсальных учебных действий.

Таким образом, достоинства искусственного интеллекта на уроках истории обеспечивают технологическую скорость и мультимедийность обучения, а его риски провоцируют аналитическую активность обучающихся. Именно через преодоление рисков у учащихся старших классов формируется информационная компетентность, включающая в себя не только владение инструментами поиска, но и повышению познавательной активности учащихся при условии педагогически целесообразной организации учебного процесса.

Литература:

1. Василева, А.А. Использование нейросетей на уроках истории / А.А. Василева // Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития: сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 100-летию известного российского учёного, академика РАО Георгия Николаевича Филонова. – Калуга, 2022.

2. Винник, В.К. Потенциал чат-ботов в образовательном процессе / В.К. Винник // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Краснодар, 24 марта 2024 г.) / науч. ред. А.А. Ушаков. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 127-130.

3. Ибрагимова, З.М. Использование чат-ботов в образовательном процессе / З.М. Ибрагимова, А.Л. Ткаченко, М.А. Джамалдинова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-2. – С. 741-746.

4. Кравченко, И.Н. Инновационные технологии в методике преподавания истории / И.Н. Кравченко, Е.В. Туфанов. // Вестник АПК Ставрополья. – 2023. – № 1 (17). – С. 208-212.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : Проект приказа Минпросвещения РФ от 01.12.2025 (зар. в Минюсте России 17.03.2025 № 81559). – Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ:. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56938966/.

Д.Ф. Филиппов,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У УЧАЩИХСЯ 9-ГО КЛАССА (В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ИСТОРИИ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования гражданской позиции учащихся 9-х классов средствами краеведческого материала. На основе опытно-экспериментальной работы, проведённой в школе Алтайского края, доказывается эффективность использования краеведческого материала в урочной и внеурочной деятельности. Представлены результаты диагностики уровней сформированности гражданской позиции на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Ключевые слова: гражданская позиция, краеведческий материал, внеурочная деятельность, патриотическое воспитание.

Современное состояние российского образования характеризуется повышенным вниманием к воспитанию подрастающего поколения. В условиях трансформации общественных ценностей особенно остро встаёт вопрос о формировании у школьников осознанной гражданской позиции. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин (истории, обществознания, краеведения) выступает той сферой, где эта задача может

решаться наиболее эффективно. Однако существует ряд проблем: недостаточная интеграция краеведческого материала в учебный процесс, преобладание репродуктивных методов, слабая связь школы с социальной средой [7; 9].

Цель статьи – представить результаты опытно-экспериментальной работы по формированию гражданской позиции у учащихся 9-х классов посредством краеведческого материала. Исследование проводилось на базе МБОУ «Ненинская СОШ им. Героя РФ Лайса А.В.» (Алтайский край). В эксперименте приняли участие 14 учащихся 9-х классов (9а – контрольная группа, 9б – экспериментальная группа) в возрасте 14-16 лет.

Теоретическую основу составили труды Л.С. Выготского о системном строении сознания [5], концепция Л.И. Божович о «внутренней позиции личности» [3], идеи А.Н. Леонтьева о ведущей роли деятельности [10]. Гражданская позиция школьника понимается как интегративное качество личности, включающее ценностно-смысловой, эмоционально-чувственный, поведенческий и когнитивный компоненты [1; 8].

На констатирующем этапе использовались методика И.М. Витковской «Цветик-семицветик», адаптированная методика В.М. Хлыстовой «С чего начинается Родина?», а также наблюдение и беседа. Диагностика проводилась по трём показателям: 1) усвоение социально значимых понятий и ценностей; 2) отношение к событиям, обществу, нравственным нормам; 3) гражданская активность.

Результаты констатирующего этапа показали недостаточный уровень сформированности гражданской позиции. Высокий уровень выявлен у 1 человека (14%) в контрольной группе и у 1 человека (14%) в экспериментальной группе. Средний уровень показали 4 учащихся (58%) контрольной группы и 3 учащихся (43%) экспериментальной. Низкий уровень – у 2 человек (28%) в контрольной и у 3 человек (43%) в экспериментальной группе. По методике Витковской учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали больше личных потребностей, не связанных с социально значимыми ценностями (19 против 12 в контрольной), что свидетельствовало о преобладании эгоцентрической направленности.

На формирующем этапе была разработана программа воспитания гражданской позиции, включающая систему приёмов. Для усвоения понятий и ценностей использовались «игра-загадка», «игра-беседа», «приём художественного творчества». Для формирования отношения к обществу и нравственным нормам – «создание ситуаций, когда ребёнок способен поменять мнение», «приз», «признание ошибок». Для развития гражданской активности – «игра-поручение», «смена поручений», «приём индивидуальных действий с пользой для команды». Приёмы интегрировались во внеурочную деятельность: классные часы, экскурсии по памятным местам Алтайского края, социально значимые акции (уборка территории школы, помощь пожилым, помощь питомнику для животных),

патриотические мероприятия (рисунки и письма участникам СВО). Краеведческий материал выступал содержательным ядром всех мероприятий.

Контрольный этап выявил значительную динамику. Высокий уровень в экспериментальной группе вырос с 14% до 86% (с 1 до 6 человек), в контрольной – с 14% до 58% (с 1 до 4 человек). Средний уровень в экспериментальной группе снизился с 43% до 14% (с 3 до 1 человека), в контрольной – с 58% до 42% (с 4 до 3 человек). Низкий уровень в экспериментальной группе полностью преодолён (с 43% до 0%), в контрольной также снижен до 0%. По отдельным компонентам: познавательный компонент в экспериментальной группе достиг 86% высокого уровня против 58% в контрольной; мотивационно-ориентировочный – 86% против 58%; поведенческий – 86% против 58%. Учащиеся экспериментальной группы проявили самостоятельную инициативу, став организаторами социально значимых акций, что свидетельствует о переходе гражданской позиции во внутренне принятую.

Качественный анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, краеведческий материал эффективен потому, что персонализирует историю, связывает абстрактные понятия с конкретными местами и людьми, знакомыми школьнику. Во-вторых, эффективность работы зависит от использования деятельностных и игровых приёмов, переводящих знания в личностные смыслы. В-третьих, внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом для воспитания гражданской позиции благодаря добровольности и вариативности [11].

Вместе с тем выявлены проблемы: отсутствие систематизированного банка краеведческих материалов, методические затруднения учителей, разрыв между декларируемыми целями гражданского воспитания и реальной системой оценивания [12]. Перспективы исследований видятся в разработке цифровых краеведческих ресурсов, апробации метода проектов, сетевом взаимодействии школы с музеями и общественными организациями.

Таким образом, гипотеза о том, что систематическое использование краеведческого материала способствует повышению уровня сформированности гражданской позиции у учащихся 9-х классов, подтверждена. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанные приёмы для внедрения в практику общеобразовательных школ.

Литература:

1. Абрамова, Н.А. Патриотическое воспитание школьников во внеучебной деятельности в общеобразовательных учреждениях / Н.А. Абрамова. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2009. – 160 с.

2. Байбородова, Л.В. Воспитательная деятельность: учебник / Л.В. Юайбородова, М.И. Рожком. – М.: КНОРУС, 2022. – 402 с.

3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 352 с.

4. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования: учеб. Пособие / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2018. – 221 с.

5. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2023. – 281 с.

6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» : [Электронный ресурс]. – URL: https://www.cdt4.ru/assets/files/elektronnaya-biblioteka/dlya-pedagogov/2023/56171.PDF (дата обращения: 19.12.2025).

7. Гревцева, Г.Я. Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект / Г.Я. Гревцева. – Челябинск: ЧГИК, 2016. – С. 19-44.

8. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2017. – 24 с.

9. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях / Н.В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. – 2020. – № 4. – С. 9-15.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 346 с.

11. Тютюсова, Е.С. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации ФГОС / Е.С. Тютюсова // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – № 4. – С. 492-495.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ : [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.12.2025).

В.Ю. Фотиев,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филос. наук, доцент Т.Э. Доценко
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ЭТНИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ, ДИСКРИМИНАЦИЯ, ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос межнациональных конфликтов на примере трагедии, произошедшей 22 марта 2024 года. Анализируются её последствия для России и жителей

Таджикистана, предлагаются меры по борьбе со стереотипами и неприязнью к иным народам.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, конфессия, ксенофобия, межнациональная дифференциация.

Огромной отличительной чертой Российской Федерации от других государств-конкурентов является многообразие культур, традиций и обычаев, что было подчёркнуто Владимиром Путиным, в ходе выступления на Всемирном русском народном соборе 27 марта 2024 года. Он отметил, что в стране с уважением относятся к представителям любых конфессий, в том числе к мусульманам и иудеям. Тех же, кто пытается посеять межнациональную и межрелигиозную рознь, президент назвал предателями. Это заявление было сделано после совершённого теракта в «Крокус Сити Холле», который, по версии следствия, совершили граждане Таджикистана. Соотечественники террористов и мигранты по всей стране начали жаловаться на оскорбительные высказывания в свой адрес, на рейды силовиков и масштабные задержания.

Интеграция мигрантов – это двусторонний процесс включения иностранных граждан в систему социальных, экономических, культурных и правовых отношений принимающего общества. Жители других государств приезжают в нашу страну за трудоустройством, лучшими условиями для жизни, рассчитывая на принятие обществом, обязуясь в свою очередь соблюдать местные традиции и законы. Подобные ситуации, как в «Крокусе» приводят к проблемам в жизни обеих сторон: российские жители сторонятся мигрантов, предпочитая их услуги соотечественникам (например, отказываются от поездок в такси, если водитель другой национальности), происходят задержания на рабочих местах силовыми структурами, а приезжие опасаются выходить из дома в тёмное время суток во избежание конфликтов и стремятся покинуть страну.

Это всё порождает ксенофобию – навязчивый, патологический страх или неприязнь к незнакомым людям, культуре, религии или образу жизни, воспринимаемым как «чужие» и опасные. Она выражается в избегании чужаков или в агрессивном поведении, дискриминации, стереотипах и «языке вражды». Основными причинами считаются социально-экономическая нестабильность, предрассудки и нехватка информации. Ксенофобия, если не принять необходимые меры по её устранению, может перетечь в более серьёзную проблему - межнациональную дифференциацию, которая представляет собой процесс разъединения, противостояние различных наций, этносов, народов в различных сферах общественной жизни, характеризующийся стремлением к национальной самостоятельности.

Дабы пресечь всё это, необходимо проводить следующие мероприятия, *со стороны государства*, согласно «Стратегии противодействия экстремизму

в Российской Федерации» (Указ Президента РФ от 28 декабря 2024 г. №1124):

- регулярный анализ межнациональных и межрелигиозных отношений, включая использование современных информационных технологий;
- совершенствование законодательства для предотвращения дискриминации, борьба с распространением экстремистских материалов, включая блокировку сайтов, пропагандирующих ненависть;
- развитие программ социальной и культурной адаптации иностранных граждан, обеспечение изучения русского языка, истории России и основ законодательства;
- проведение мероприятий, направленных на недопущение распространения экстремистской идеологии;
- поддержка некоммерческих организаций, занимающихся социальной адаптацией и противодействием ксенофобии.

Со стороны общества, необходимо осуществлять содействие взаимодействию различных этнических, религиозных и культурных общностей, организация совместных мероприятий для преодоления стереотипов; повышать осведомлённость граждан о правах, законах и принципах толерантности; активизировать работу общественных организаций, проведение форумов, круглых столов, экспертных сессий для обсуждения проблем и выработки новых механизмов укрепления межнационального мира

Со стороны образовательных организаций, надо проводить обучение будущих педагогов навыкам воспитания подрастающего поколения в духе миролюбия, веротерпимости и толерантности; включать в образовательные программы курсов, направленных на формирование уважения к другим национальностям и религиям, понимание многокультурности как фактора стабильности общества; разработать критерии оценки риска развития ксенофобских установок у детей и подростков, программы их профилактики и коррекции.

Средства массовой информации должны стремиться к беспристрастному освещению вопросов, связанных с мигрантами и этническими меньшинствами, отказ от сенсационности и распространения негативных стереотипов; блокировать контент, пропагандирующий ксенофобию; активно продвигать ценности гуманизма, добра и справедливости; разработать профессиональные журналистские ассоциации кодексов поведения, включающих принципы недопустимости подстрекательства к расизму и ксенофобии.

Подводя итог, отметим, что межнациональные конфликты разрывают общество изнутри, что в дальнейшем плохо отражается на его будущем. Требуется усиленная борьба во всех сферах жизни и со всеми возрастными категориями граждан, чтобы просветить их, избавить от предрассудков и от агрессии к другим национальностям.

Литература:

1. Иванова, С.Ю. Правовая компетентность как цель современного образования / С.Ю. Иванова // Право и образование. – 2020. – № 5. – С. 44-52.
2. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридическая литература, 2021.
3. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года [Электронный ресурс]. – URL: http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212190012.pdf (дата обращения: 01.04.2026).
4. Хакимов, Э.Р. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности студентов / Э.Р. Хакимов // Высшее образование в России. – 2019. – № 3. – С. 113-120.
5. Federal Law No. 114-FZ of July 25, 2002 «On Countering Extremist Activity» (на англ. яз.). – URL: http://www.legislation.ru/eng/doc/114-FZ (дата обращения: 03.04.2026).
6. Кюребекова, М.Н. Ксенофобия: формирование предупреждающих ценностных ориентиров / М.Н. Кюребекова, М.С. Белинов // Вестник социологии и социальной антропологии. – 2024. – № 2. – С. 45-58.
7. Петренко, С.П. К вопросу о терминах «Конфессия» и «Конфессиональная общность» / С.П. Петренко // Вестник антропологии. – 2024. – № 3 (67). – С. 112-120.

Е.Р. Шипилова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 11 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА РЕФОРМ Н.С. ХРУЩЕВА)

Аннотация. В статье обобщается опыт использования знаний об исторической личности в курсе истории России для 11 класса. Анализируются психолого-педагогические и методические основания изучения персоналий, специфика преподавания новейшей истории. На примере методической разработки урока о Н.С. Хрущеве демонстрируется, как через анализ взаимосвязи личностных качеств реформатора и результатов его экономической политики формируется критическое историческое мышление старшеклассников.

Ключевые слова: историческая личность, методика преподавания истории, Н.С. Хрущев, критическое мышление, ФГОС.

Изучение исторических личностей на уроках истории обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом, особенно в 11 классе, где рассматривается сложный и противоречивый период истории России XX – начала XXI века. Проблема заключается в недостаточной разработанности специфических дидактических решений для адекватного восприятия неоднозначных фигур (И.В. Сталин, Н.С. Хрущев, М.С. Горбачев) в контексте требований ФГОС и Историко-культурного стандарта [1; 2].

Теоретический анализ показал, что понятие «историческая личность» в школьной дидактике приобретает инструментальное значение. Она выступает не просто объектом изучения, а средством персонификации сложных процессов, формирования ценностных ориентиров и развития критического мышления [3, с. 119]. Психолого-педагогический аспект значимости этой работы обусловлен возрастными особенностями старшеклассников (16-17 лет), находящихся в стадии личностного и гражданского самоопределения. Учащиеся этого возраста пытаются уже самостоятельно осмыслить те события, которые происходили в истории и которые связаны с различными формами общественного сознания, поэтому здесь очень важно обсуждать именно личность. Столкновение с противоречивыми действиями исторического деятеля помогает старшекласснику преодолеть бытовую моральную неопределенность и выработать собственную аргументированную позицию. В процессе такой работы формируется способность к децентрации – умению понять мотивы поступков другого человека в конкретно-историческом контексте. Кроме того, анализ биографии реформатора становится для ученика своеобразной «матрицей» для оценки современных политических решений. В итоге обсуждение личностного фактора превращается из простой передачи знаний в пространство ценностного и критического диалога. Методически личность является универсальным дидактическим модулем.

Специфика изучения персоналий в 11 классе определяется тремя факторами: содержательным (эмоциональная близость и политизированность материала), психолого-возрастным (способность к абстрактному анализу, риск нигилизма) и методическим (необходимость укладываться в жесткие рамки при огромном объеме). В ответ на эти вызовы сформулированы ключевые принципы: историзма (недопустимость модернизации оценок), многоперспективности (знакомство с разными точками зрения), проблемности и диалогичности. Современный педагогический опыт демонстрирует отказ от монологического биографического нарратива в пользу активных методов: создание «исторического портрета» через многофакторный анализ, организация дебатов на основе противоречивых оценок (например, роли М.С. Горбачева), использование ситуационных задач и проектной деятельности [4; 5].

Практической реализацией этих положений стала методическая разработка урок по теме «Экономическое и социальное развитие в 1953-1964

гг.». Урок построен на проблемном вопросе: «Как личные качества и стиль управления Н.С. Хрущева определяли успехи и провалы его экономических преобразований?». В ходе групповой работы учащиеся анализируют ключевые реформы (освоение целины, создание совнархозов, жилищное строительство) и заполняют обобщающую таблицу, устанавливая связь между чертами личности (волюнтаризм, импровизация, социальный популизм) и их последствиями. Завершающая дискуссия «Суд истории» позволяет сформировать у школьников комплексное, аргументированное понимание роли личностного фактора.

Таким образом, изучение исторических личностей на уроках истории является эффективным методическим инструментом, позволяющим решать актуальные проблемы преподавания истории в современной школе. Данный подход способствует переходу от механического запоминания биографических фактов к осмысленному анализу роли личности в историческом процессе как фундамента исторического мышления. Описанный в статье опыт разработки и проведения урока на примере анализа реформ Н.С. Хрущева может быть полезен учителям истории для организации образовательной и внеурочной деятельности, направленной на углубленное изучение исторических персоналий и развитие познавательных интересов школьников.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. Приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (в ред. от 29.06.2017 г.). – М.: Просвещение, 2019. – 64 с.

2. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс] / Российское историческое общество. – URL: http://rushistory.org (дата обращения: 12.03.2026).

3. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 384 с.

4. Короткова, М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях / М.В. Короткова. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 192 с.

5. Фукс, А.Н. Формирование оценочных суждений о деятельности исторических личностей на уроках истории в старших классах / А.Н. Фукс // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2021. – № 5. – С. 44-51.

А.А. Щелок,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Виницкая
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХРОНОЛОГИИ В ШКОЛЕ: СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ЛЕНТЫ ВРЕМЕНИ»

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования хронологических представлений у школьников и поиску эффективных методических приемов, позволяющих сделать процесс изучения исторических дат осмысленным и увлекательным. Анализируются теоретические основы формирования хронологических представлений школьников, особенности восприятия исторического времени учащимися. Особое внимание уделяется функциям учителя по отбору содержания, созданию познавательных заданий и внедрению цифрового инструмента Timetoast в образовательный процесс.

Ключевые слова: хронология, формирование хронологических представлений, лента времени, периодизация, Timetoast.

Исторические знания направлены на создание представлений об исторической действительности, научной картины развития человеческого общества. Они способствуют развитию личностного отношения к познаваемой действительности, и, таким образом, через историю осуществляется воспитание личности. Изучая историю, школьники знакомятся с событиями, предметами прошлого, с людьми, действовавшими в разные эпохи. События в общественно-историческом процессе совершаются в пространстве и во времени. В связи с этим, первая и непроизвольная ассоциация истории как учебного предмета прочно связана с датами, ведь локализация фактов во времени, безусловно, требует от учеников знания хронологии[1].

Изучение хронологии является одной из актуальных задач гуманитарной подготовки обучающихся. Историю невозможно изучать без знаний дат. Хронологические даты – это «вехи», «вестовые столбы» на пути развития человечества. Хронология – «градусная сеть», наброшенная на историю человечества.

Методические аспекты изучения хронологии в школевключают использование различных приёмов, таких как составление хронологических комплексов, связывающих датированные факты в логические цепочки, работа с хронологическими таблицами, проведение игр и конкурсов на знание исторических дат.

Велико значение в исторической науке хронологии, устанавливающей ход и картину событий, их причины и следствия. Лишь выяснив время свершения событий можно определить их связи не только с предшествующими, но и с последующими событиями [2, с. 20-27].

Хронология является не просто разделом исторической науки, но и ключевым образовательным инструментомв школьном курсе истории. Ее роль в формировании исторического сознания учеников трудно переоценить. В школьном контексте хронология выходит за рамки вспомогательной дисциплины и становитсяосновой для формирования системных знаний и мышления.

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом через использование познавательных заданий, которые позволяют сделать интересными и увлекательными работу учащихся с датами и как раз таким заданием и является «лента времени». Положительной стороной таких познавательных заданий является то, что они способствуют использованию знаний в новой ситуации, таким образом, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс [3].

Современные образовательные технологии расширяют возможности использования «ленты времени» за счет внедрения цифровых инструментов. Сервисы, такие как Timetoast, позволяют создавать интерактивные хронологические ленты, включающие не только даты и названия событий, но и текстовые описания, изображения, видеофрагменты, гиперссылки. Это превращает работу с хронологией из рутинного запоминания в творческий процесс, повышает мотивацию учащихся и способствует формированию информационно-коммуникационной компетенции.

Успешное применение «ленты времени» в образовательном процессе во многом зависит от роли учителя. Педагог выступает не только как транслятор знаний, но и как организатор познавательной деятельности, методист, отбирающий содержание и форму работы, а также как наставник, помогающий учащимся осмыслить хронологические связи. Важно, чтобы работа с лентой времени велась системно: от простых заданий на размещение дат на шкале до сложных задач на установление синхронности событий отечественной и всеобщей истории, определение причинно-следственных связей [1].

Таким образом, «лента времени» является эффективным средством формирования хронологических представлений школьников. Ее использование в сочетании с традиционными методическими приемами и современными цифровыми инструментами позволяет превратить изучение дат из формального заучивания в осмысленное освоение исторического времени.

Литература:

1. Вагин, А.А. Методика обучения истории в школе / А.А. Вагин. – Москва: Просвещение, 1972. – 351 с.
2. Козлова, А.А. Формирование хронологических умений обучающихся при изучении истории / А.А. Козлова, Т.В. Ершова, Г.П. Савиных // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2024. – № 8. – С. 20-27.
3. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие / М.Т. Студеникин. – Москва: Владос, 2014. – 240 с.

397

Научное издание

ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Материалы XXVII Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 23 апреля 2026 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Швец Наталья Алексеевна
Технические редакторы:
Швец Наталья Алексеевна
Швец Мария Александровна

Дата подписания к использованию: 10.06.2026
Объем издания: 3,27 Мб
1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Бийский филиал имени В.М. Шукшина
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.