Дата выхода: 22.05.2026 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 2(67) 2026

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство Эл № ФС77-60273 от 19 декабря 2014 года

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Коробченко Т.С. - главный редактор
Караваева А.С. - редактор
Спиридонова О.И. - дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

Географические науки

ТОЛСТУХИНА В.М. Городская топонимическая экскурсия «Прошлое и настоящее годонимов центральной части Волгограда» 5

Информатика

ЗАВЬЯЛОВА К.П., ГОНЧАРУК С.М. Исследование функционала и влияния на производительность технологии VRF-Lite на базе решений vESR 10

Исторические науки

БИРЮКОВ Д.С. К вопросу о предметах сакрального характера в сарматских погребениях Нижнего Поволжья 22

ЕШПАНОВ В.С., СОВЕТОВ А.С., ХАНАПИН Б.Т. Культурно-просветительская работа библиотек СССР в годы Великой Отечественной войны 26

КЛИМЦОВ И.С. Влияние социально-экономической политики якобинской диктатуры на развитие Франции конца XVIII – первой четверти XIX вв. 30

ШУШАКОВ В.Д. Подходы Британской империи к коренным народам во второй половине XIX в. 34

Педагогические науки

БЕХ Н.Л. Эстетическое воспитание младших школьников в процессе изучения природы на уроках предмета «Окружающий мир» 38

БРЕХОВА Д.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения животных младшими школьниками 42

ГРАЧЁВА Е.А. Система упражнений для формирования у младших школьников прочного навыка табличного сложения и вычитания 47

ИГНАТОВА А.Д. Развитие познавательных универсальных учебных действий подростков через волонтерскую деятельность по географии 52

КОБЗЕВА Т.Г., ЦОЙ А.И., КОЗЫРЕВА Д.О. Психолого-педагогические основы патриотического воспитания младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата 59

КОРНИЕНКО А.А., ТИХОНЕНКОВ Н.И. Нравственное развитие подростка в эпоху ИИ-становления: вызовы и возможности игровой деятельности 64

КОРОТЕНКО К.В. Практические работы как средство формирования представлений о массе и её измерении 67

КОРОТЕНКО К.В. Методики исследования развития речи младших школьников на материале синонимов 71

КОРОХОВА М.С. Ознакомление младших школьников с лексическим и фразеологическим значением в процессе работы с толковым словарем 76

КОРОХОВА М.С., МАШКОВА С.В. Методика формирования географических представлений и понятий на уроках предмета «Окружающий мир» в начальной школе 80

ЛОПАСОВА К.С. Ситуации успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном»: теория и практика проектирования 85

МАЛЕТИНА П.В. Изучение краеведческого материала на междисциплинарной основе в начальной школе 91

ПАХОМОВА Е.Г. Формирование орфографического навыка младшего школьника в процессе лексикографической работы 97

ПОПКОВА С.И. Потенциал краеведческого материала при обучении математике в начальной школе 101

ПРОКУДИНА Ю.Д. Формирование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста средствами описательного рассказа 107

РЯСНОВА К.А., ЦОЙ А.И. Особенности игровой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра для развития диалогической речи 112

СОЛОДОВНИКОВА С.А. Развитие этнической толерантности обучающихся во внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины 116

ТОРИКОВА Е.В. Детский игровой опыт как средство профессионального выбора будущих педагогов 120

ЦОЙ А.И., КАКУША М.Ю. Теоретические основы развития трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра во внеурочной деятельности 126

Физиология

ЧЕРНЯВСКАЯ А.В. Наследственные признаки человека как объект научных исследований 131

Филологические науки

БОНДАРЕНКО А.А. Эмоция страха и средства её воплощения в повести Н.Ф. Терехова «Румба» 135

ГОЛОМИДОВА А.Ю. Стилистические средства описания лингвокультурного типажа «бизнес-леди» 138

КОРОТКОВА А.А. Специфика феминизации названий профессий во Франции и США 142

ЛОХМАН И.В. Коммуникативные средства самопрезентации в интернет-жанрах 149

САМОХВАЛОВА В.Ю. Лингвистические особенности испаноязычной лирики в жанре хип-хоп 152

Философские науки

РАСУЛ-ЗАДЕ М.В., СТРЕБЛЯНСКАЯ С.А. Визуальная метафора в советской мультипликации как способ философского высказывания 156

Экономические науки

ГАЛАНОВА Е.А. Снижение оттока кадров из регионов: анализ эффективности мер поддержки молодых специалистов 164

Географические науки

УДК 551.4

В.М. ТОЛСТУХИНА
(tolnichka38@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ГОРОДСКАЯ ТОПОНИМИЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ «ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ ГОДОНИМОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЧАСТИ ВОЛГОГРАДА»*

Рассмотрена роль топонимов и формы их использования в методике преподавания географии. Дан анализ текущего состояния изученности данной проблемы и охарактеризованы методические подходы к проведению топонимических экскурсий. Представлена разработка городской топонимической экскурсии на основе материалов выполненного исследования.

Ключевые слова: *топонимы, годонимы, урбанонимы, город, улицы, топонимическая экскурсия.*

Географические названия выполняют воспитательную и познавательную роль, что обусловливает актуальность и большое значение применения топонимических материалов в процессе преподавания географии. Познавательный аспект в использовании топонимов заключается в том, что названия обращают внимание на какие-либо свойства объекта, характеризующие его в настоящее время. Воспитательный аспект обусловлен тем, что топонимика – одно из наиболее благоприятных направлений краеведческой работы, поскольку в течение своей жизни человек встречает большое количество топонимов, и со временем у него возникает желание узнать их значение. Учитывая интерес обучающихся к толкованию географических названий родного края, учитель увлекает их к познанию местной топонимии [8].

В сборе географических названий, в частности микротопонимов – названий небольших объектов, известных лишь небольшому кругу местных жителей, принимают участие не только учёные, но и краеведы-любители, туристы, школьники в составе школьных кружков. Такие объекты, как правило, менее изучены, но при своей массовости имеют большую ценность. Одними из наименее изученных микротопонимов городской территории являются урбанонимы – наименования внутригородских площадей, улиц и переулков. Топонимика широко используется во внеклассной работе, когда субъектами сбора и классификации микротопонимов являются учителя географии, школьники и объединения учащихся.

Методические аспекты использования топонимического материала в урочной, внеурочной и внеклассной деятельности рассмотрены Е.М. Поспеловым [Там же]. Отдельными авторами составлены топонимические экскурсии в дисциплинах: русский язык как иностранный (Е.И. Силуянова, М.И. Кузьмина) [10], краеведение (Л.В. Богданова) [1], начальное образование (И.В. Гришанкова) [4]. Ю.В. Долгушевой составлены маршруты интерактивных топонимических экскурсий по географии [5]. Роль учебных экскурсий в курсе географии рассмотрена Д.А. Горбуновой [3]. Значение краеведческих экскурсий в формировании личностных и метапредметных результатов школьников рассмотрено А.Д. Ступниковой [11]. Современные и некоторые в настоящее время исчезнувшие урбанонимы Центрального района изучены В.И. Супруном и А.Г. Широковым [12], годонимы Дзержинского района Волгограда рассмотрены ранее автором [13].

В.А. Герд определил понятие «экскурсия» как «форма общественно-просветительской работы, при которой группа лиц (экскурсантов) под руководством сведущего лица (руководителя), изучает тело или явление в его естественной обстановке, отправляясь с этой целью к объекту своего изучения» [2]. Географическая экскурсия – одна из форм организации учебно-воспитательного процесса в школе, её проведение также обязательно для учителя, как и проведение урока [7].

* Работа выполнена под руководством Дьяченко Н.П., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Толстухина В.М., 2026

С использованием собранных ранее авторских материалов исследования годонимии Центрального района Волгограда была разработана городская топонимическая экскурсия «Прошлое и настоящее годонимов центральной части Волгограда», которая может быть включена в программу элективного курса, кружка, практикума по географии Волгоградской области для учащихся 6–7-х классов. Разработанная экскурсия содержит конспект и картосхему маршрута (см. рис.).



Рис. Маршрут экскурсии (составлено автором по: [9])

Организация экскурсии включает три этапа: 1) подготовку к ней учителя и учащихся; 2) проведение экскурсии; 3) оформление полученного материала.

На подготовительном этапе учитель определяет содержание и маршрут экскурсии (см. табл. на с. 7). В топонимической экскурсии принцип разнородности местности можно рассматривать не только как включение в маршрут разнообразных групп топонимов по происхождению, но и сочетание топонимического материала с особенностями рельефа, гидрографии, планировочной структуры, истории населённого пункта.

В случае данной экскурсии выбор обусловлен тем, что улицы центра Волгограда играли важную роль в дореволюционном Царицыне и в наше время их значение высоко. Их развитие неразрывно связано с рельефом нашего города. Селезнёвский овраг пересекал Царицынскую (Краснознаменская улица), Спасскую (улица Володарского) и некоторые другие улицы города. В результате его засыпки образовалась Александровская улица (проспект им. В.И. Ленина) [6].

Также данные объекты объединены тем, что они были переименованы, их прошлые наименования относились к другим топонимическим группам. Улицы Гоголя, Волгодонская, Пролеткультская находятся в пределах исторического района – Преображенский форштадт, улицы которого назывались по женским именам. В прошлом данные объекты назывались соответственно Елизаветинская, Екатерининская, Анастасийская. Улица Володарского находится на территории Старого города и называлась Спасской по наименованию ближайшей церкви – Спассо-Преображенской.

© Толстухина В.М., 2026

Таблица

Краткое содержание маршрута и годонимов городской топонимической экскурсии «Прошлое и настоящее годонимов центральной части Волгограда» (составлено автором)

Маршрут экскурсии	Значение годонима
Начало экскурсии. Проспект Ленина и Астраханский мост	Прежнее название – Александровская улица. В названии запечатлена память об императоре Александре II, который был проездом в Царицыне в 1871 г. В советское время переименована по идеологическому принципу – Октябрьская, с 1961 г. – проспект имени В.И. Ленина. Направление моста совпадает с направлением на Астрахань.
Точка 1. Улица Краснознаменская	Прежнее наименование – Царицынская – было обусловлено расположением улицы вдоль реки Царицы. В ноябре 1923 г. улица получила современное название, относящееся к группе идеологических годонимов.
Точка 2. Улица Коммунистическая	До 1924 г. улица называлась по ойкониму Воронеж, а в послевоенное время в её состав вошла Вологодская улица, относящаяся к той же группе.
Точка 3. Улица 10-й Дивизии НКВД	Современное название возникло в 1982 г. и запечатлевает в себе память о подвиге 10-й дивизии НКВД в годы Сталинградской битвы. Прошлое название было образовано от потамонима Сура. Оно живёт и сейчас, от годонима образованы названия «Сурские бани», «Сурский сквер».
Точка 4. Улица Володарского	В дореволюционном Царицыне эта улица входила в состав Старого города – территории, на которой располагалась Царицынская крепость. Улицы этого района назывались раньше по наименованию ближайших церквей. Ранее улица называлась Спасская по названию Спасо-Преображенской церкви. В 1920-е гг. улица получила название по имени революционера В. Володарского.
Точка 5. Площадь Павших Борцов	Прежнее название – Александровская площадь, названа по наименованию предместья. Возможно, номинация была связана с религиозной тематикой, в честь собора Святого князя Александра Невского, строившегося с 1901 по 1918 гг., действующего до 1932 г. С 8 февраля 1920 г. – площадь Павших борцов революции. Годоним объяснялся захоронением в братской могиле погибших бойцов Красной армии в дни обороны Царицына. Переименование площади в площадь Павших Борцов совпало с переименованием города в Сталинград.
Точка 6. Улица Пролеткультская	В дореволюционном Царицыне данная улица входила в состав Преображенского предместья, названного по наименованию Преображенской церкви. В состав предместья входили современные улицы Пролеткультская и Волгодонская. Они назывались соответственно Анастасийская и Екатерининская. Современные названия возникли в советскую эпоху. Улица Пролеткультская – самая короткая улица, в её состав входит всего два здания.
Точка 7. Улица Волгодонская	В современном названии запечатлено название Волго-Донского канала. На Волгодонской улице расположено пять старинных купеческих зданий, которые являются объектами культурного наследия Волгоградской области.
Точка 8. Улица Гоголя	Это ещё одна улица Преображенского предместья. До 1909 г. она называлась Елизаветинская. Переименование улицы было связано с установлением в её начале памятника Н.В. Гоголю, который был открыт в 1910 г. Здесь расположено одно из сохранившихся дореволюционных зданий города – дом купчихи Ю.В. Репниковой. Ныне в нём расположен Музей обороны Царицына-Сталинграда.

© Толстухина В.М., 2026

Маршрут экскурсии	Значение годонима
Точка 9. Привокзальная площадь	Привокзальная площадь начала оформляться сразу же после строительства «Грязе-Царицынского вокзала» в 1871 г. Современное здание было построено в 1953 г. Ранее площадь называлась Вокзальная, со временем название дополнилось приставкой.

Учащиеся к топонимической экскурсии должны быть подготовлены теоретически, практически, организационно. Теоретическая подготовка учащихся состоит в изучении соответствующей терминологии (определение понятия «топоним», их классификация), анализе литературных источников по годонимии Центрального района. При условии, что экскурсия проводится с участниками топонимического или географического кружка, которые приобрели соответствующие знания при сборе и систематизации годонимов Центрального района, оформлении карточек и составлении плана местности, организационная подготовка учащихся сводится к следующему: учитель сообщает тему, цель, перечень заданий. Учащиеся фиксируют информацию в тетрадь, которая рассчитана для записи содержания всех экскурсий в течение учебного года. Учитель формулирует цель и задачи экскурсии, отбирает виды деятельности, которые будут использоваться.

Тема экскурсии: «Прошлое и настоящее годонимов центральной части Волгограда».

Цель (для учащихся): познакомиться со значением и историей годонимов Центрального района.

Задачи (для учащихся):

1) узнать толкование наименований улиц;

2) устанавливать причинно-следственную связь между предыдущим и современным наименованием улицы, его значением и физико-географическими условиями (гидрографией, орографией);

3) оформить результаты работы в виде карточки.

Также организационная подготовка учащихся включает разбивку учащихся на бригады по три человека и назначение бригадира, инструктаж по технике безопасности. В конце учитель указывает время и место сбора, форму одежды.

Проведение экскурсии включает вводную беседу учителя; прохождение учащимися всех точек экскурсии по маршруту; заключительную беседу.

В процессе вводной беседы учитель кратко объясняет учащимся, почему было выбрано именно это место, перечисляет точки маршрута и напоминает школьникам, что по итогам экскурсии им необходимо подготовить информационный стенд – фотографию улицы и топонимическую характеристику (описать значение топонима, перечислить его прошлые наименования и постараться выяснить причину переименования). Затем учащиеся проходят по точкам маршрута и внимательно слушают объяснения учителя, фиксируют нужную информацию. После прохождения всего маршрута учитель проводит заключительную беседу – вместе с учащимися приходит к выводу, что раннее данные годонимы относились к трём другим группам, были переименованы, но сохраняют своё большое значение в жизни нашего города.

Оформление полученного материала осуществляется учащимися в группах самостоятельно. Затем они публично представляют результаты своей работы на следующем занятии в кружке и оформляют информационный стенд.

Выводы. Топонимика выполняет воспитательную и познавательную роли, поэтому имеет большое значение в обучении.

Топонимика – это наука на стыке истории, географии и лингвистики, поэтому её содержание находит своё отражение в нескольких школьных курсах, в том числе и в географии.

Материалы топонимических исследований находят своё применение в школьном курсе географии как в инвариантном, так и вариативном компонентах.

Наиболее уместно использование топонимов в краеведческой работе со школьниками, т. к. учащиеся ежедневно сталкиваются с местными географическими названиями, к которым у них сформировано определённое отношение.

© Толстухина В.М., 2026

Топонимический материал может быть использован в разных формах обучения, среди которых особенно выделяется экскурсия. Топонимические экскурсии широко представлены и в других науках.

В преподавании географии топонимическая экскурсия может входить в программу элективного курса, кружка. В процессе экскурсии учащиеся наглядно знакомятся с топонимическим материалом, повышается их интерес к изучению географии и истории родного края.

Представленная методическая разработка городской топонимической экскурсии «Прошлое и настоящее годонимов центральной части Волгограда» способствует освоению метапредметных образовательных результатов, формированию у учащихся знаний об истории развития годонимов Центрального района, развитию у учащихся познавательного интереса к истории и географии родного города и района.

Литература

1. Богданова Л.В. Дорога к композитору (историко-топонимическая экскурсия по родным местам М.П. Мусоргского) // Изв. Великолук. гос. сельскохозяйс. академии. 2022. № 1(38). С. 64–70.

2. Герд В.А Экскурсионное дело. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928.

3. Горбунова Д.А. Организация экскурсий при изучении географии в школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 2(49). С. 26–30. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687181195.pdf (дата обращения: 17.12.2025).

4. Гришанкова И.В. Реализация национально-регионального компонента в школах города Твери: обзор учебных программ краеведческой направленности // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. 2017. № 7(13). С. 219–223.

5. Долгушева Ю.В. Применение топонимов в изучении школьной географии // Планета Земля: природа, история, культура: материалы Междунар. молодёж. науч.-практич. конф. (г. Екатеринбург, 24 марта 2020 г.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2020. С. 26–28.

6. Иванов С.М. Селезнёв овраг в Царицыне – начало будущих Александровской улицы и проспекта Ленина // Нижне-Волжский исторический сборник Царицынского генеалогического общества. 2023. С. 120–128.

7. Панчешникова Л.М., Душина И.В., Дронов В.П. [и др.] Методика обучения географии в школе / под ред. Л.М. Панчешниковой. М.: Просвещение, 1997.

8. Поспелов Е.М. Топонимика в школьной географии М.: Просвещение, 1981.

9. Районы Волгограда. Центральный и Дзержинский. Двусторонняя карта. Масштаб 1:10000. Волгоград: ОАО «Альянс «Югполиграфиздат», ООО «ИПК «Панорама», 2011

10. Силуянова Е.А., Кузьмина М.И. Учебная экскурсия по городу как способ развития коммуникативной компетенции на уроке: к вопросу изучения региональной топонимики // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в свете современных исследований: сб. науч. ст. XXXIII Междунар. науч.-практич. конф. (г. Чебоксары, 20–21 окт. 2022 г.). Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2022. С. 224–231.

11. Ступникова А.Д. Школьное географическое краеведение как условие достижения образовательных результатов школьников // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2019. № 3(62). С. 25–28. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1561378660.pdf (дата обращения: 18.12.2025).

12. Супрун В.И., Широков А.Г. Улицы Волгограда: Центральный район. Волгоград: Оптим, 2001.

13. Толстухина В.М., Дьяченко Н.П. Географический анализ годонимов Дзержинского района г. Волгограда // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 4(57). С. 8–11. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1721929754.pdf (дата обращения: 18.12.2025).

VERONIKA TOLSTUKHINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE TOPONYMIC EXCURSION OF CITY “THE LAST AND THE PRESENT OF THE HODOMYS OF THE CENTRAL PART OF VOLGOGRAD”

The role of toponyms and form of their usage in teaching methods of Geography are considered. There is given the analysis of the current state of study of this problem, there are characterized the methodological approaches to the organization of toponymic excursions. The development of toponymic excursion of city on the basis on the material of the conducted study is presented.

Keywords: *toponyms, hodonyms, urbanonyms, city, streets, toponymic excursion.*

© Толстухина В.М., 2026

Информатика

УДК 004.056.53

К.П. ЗАВЬЯЛОВА, С.М. ГОНЧАРУК
(goncharuksofja@yandex.ru, zavyalovaaaaa@yandex.ru)
Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛА И ВЛИЯНИЯ НА ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ VRF-LITE НА БАЗЕ РЕШЕНИЙ VESR*

В условиях цифровизации корпоративных сетей нефтегазового сектора актуальна консолидация сервисов при обеспечении их надежной изоляции. Исследуется технология VRF-Lite на платформе виртуальных маршрутизаторов vESR (Eltex). Рассмотрена архитектура автономной системы с двумя кластерами, использующими перекрывающиеся пулы IP-адресов. Особое внимание уделено настройке OSPF в контексте VRF и количественной оценке влияния технологии на потребление CPU и RAM в условиях фоновой нагрузки. Приведены листинги конфигураций, результаты мониторинга, анализ преимуществ и ограничений VRF-Lite.

Ключевые слова: *VRF-Lite, vESR, виртуальная маршрутизация, OSPF, изоляция трафика, производительность, NFV, Eltex.*

1. Актуальность

Технология VRF (Virtual Routing and Forwarding) и её облегченная реализация VRF-Lite (без использования MPLS) являются стандартом де-факто для создания изолированных доменов маршрутизации на одном устройстве.

На рынке РФ широко представлены решения компании Eltex, в частности, виртуализированная версия сервисного маршрутизатора vESR.

Несмотря на наличие технической документации, существует дефицит открытых исследований, посвященных анализу производительности vESR при работе с множественными экземплярами VRF и динамическими протоколами маршрутизации. Данная работа призвана восполнить этот пробел, предоставив практические результаты замеров потребления ресурсов в зависимости от сетевой активности.

2. Введение

2.1. Цель исследования

Основная цель – исследование функционала **VRF-Lite** на базе решений **vESR** и его влияния на производительность виртуальной инфраструктуры.

2.2. Задачи:

1. Разработать стенд автономной системы, включающей два кластера (cl1, cl2) с перекрывающимися IP-адресами сервисов s1 и s2.
2. Выполнить настройку VRF-Lite, VLAN и протокола OSPF для обеспечения связности между экземплярами сервисов внутри одного VRF и их полной изоляции между разными VRF.
3. Провести мониторинг потребления ресурсов (CPU, RAM) гипервизора при работе системы в режиме простоя и под нагрузкой (генерация ICMP-трафика).
4. Сформулировать выводы о влиянии VRF-Lite на производительность и сложность администрирования.

Практическая часть исследования будет заключаться в разделении трафика сервисов s1 и s2, а также настройке сетевой связности между экземплярами сервисов.

* Работа выполнена под руководством Уймина А.Г., старшего преподавателя кафедры безопасности информационной технологии в РГУ нефти и газа (НИУ) И.М. Губкина.

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

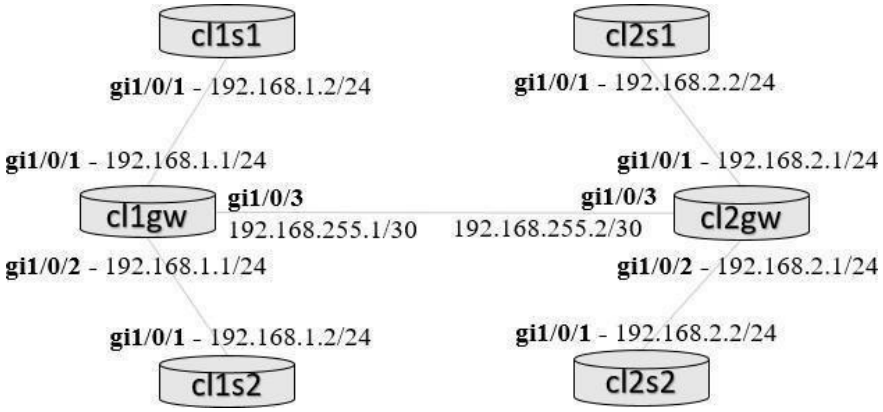


Рис. 1. Топология

2.3. Литературный обзор

Технология VFR впервые была реализована в оборудовании CiscoSystems для создания виртуальных частных сетей на уровне L3. Классическая реализация VRF требует применения MPLS и MP-BGP для обмена маршрутами между PE-маршрутизаторами. Однако для небольших и средних сетей, а также для изоляции трафика внутри одного устройства или автономной системы, используется упрощенный вариант – VRF-Lite, который не требует поддержки MPLS.

В работах, посвященных NFV, подчеркивается, что основным преимуществом виртуальных маршрутизаторов является гибкость и снижение капитальных затрат (CAPEX). Однако исследователи отмечают проблему «шумных соседей» (noisy neighbor), когда интенсивный трафик в одном VRF может создавать косвенную нагрузку на общее ядро маршрутизации, влияя на смежные VRF.

Платформа vESR от Eltex базируется на модифицированном ядре Linux и поддерживает основные протоколы маршрутизации (OSPF, BGP, ISIS) в контексте VRF.В официальной документации заявлена поддержка аппаратного ускорения, однако в виртуальной среде производительность напрямую зависит от ресурсов, выделенных гипервизором.

3. Теоретическая часть. VRF в vESR.

vESR – программный аналог аппаратных сервисных маршрутизаторов Eltex серии ESR, предоставляющий те же возможности, но с гибкостью внедрения и использования в виртуальных средах.

– Виртуальный маршрутизатор может применяться: в корпоративных сетях любого размера, гибридных инфраструктурах, лабораториях в составе тестовых стендов при разработке новых сервисов.

– Используется как самостоятельное решение или дополнение к физической инфраструктуре, например для резервирования основного шлюза и балансировки нагрузки.

– Запускается на Linux-сервере на популярных гипервизорах Xen, Oracle VirtualBox, VMware ESXi.

VRF (Virtual Routing and Forwarding, VPN Routing and Forwarding – виртуальная маршрутизация и переадресация, маршрутизация и пересылка **VPN**) – это технология, позволяющая создавать несколько независимых таблиц маршрутизации на одном физическом устройстве.

Основная задача **VRF** – изолирование таблиц маршрутизации и интерфейсов. Протоколы маршрутизации запускаются внутри конкретного **VRF**, чтобы обмениваться маршрутами только в его контексте.

VRF на оборудовании **vESR** поддерживает следующие протоколы маршрутизации:

```
cl1gw#           config
cl1gw(config)# ip vrf s1
cl1gw(config-vrf)# ip protocols
bgp Configure BGP protocol parameters
isis Configure ISIS protocol parameters
ospf Configure OSPF protocol parameters
```

Рис. 2. Настройка адресации на примере cl1s1

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

VRF-Lite, в терминологии Cisco, называется **VRF** без использования MPLS и MP-BGP.

MPLS (Multiprotocol label switching – **Многопротокольная коммутация по меткам)** – механизм в высокопроизводительной телекоммуникационной сети, осуществляющий передачу данных от одного узла сети к другому с помощью меток.

– В сети, основанной на **MPLS**, пакетам данных присваиваются метки. Решение о дальнейшей передаче пакета данных другому узлу сети осуществляется только на основании значения присвоенной метки без необходимости изучения самого пакета данных.

MP-BGP (Multiprotocol BGP – **Многопротокольный BGP)** – это расширение **BGP**, которое позволяет обмениваться информацией о маршрутизации для разных протоколов сетевого уровня.

– Поддерживает маршруты для протоколов IPv4, IPv6 и MPLS VPN в одной и той же сетевой инфраструктуре.

– Основное отличие: BGP ориентирован на работу с автономными системами, а MP-BGP – на работу с сетями разных протоколов.

– Основная задача MP-BGP: Обмен маршрутной информацией для различных протоколов (адресаций) поверх уже установленных BGP-сессий между теми же самыми автономными системами.

3.1. Итог

Для решения задачи используем VRF-Lite в связке с VLAN и OSPF.

VLAN (Virtual Local Area Network – **Виртуальная локальная сеть)** – это технология, которая позволяет логически разделить одну физическую сеть на несколько независимых виртуальных сетей.

OSPF (Open Shortest Path First – **Открой кратчайший путь первым)** – Является протоколом сетевого уровня (Network (L3)) модели OSI и работает поверх протокола IP. Использует IP-адреса для обмена маршрутной информацией.

4. Настройка окружения и тестирование

4.1. Архитектура. Для проведения исследования была развернута автономная сеть в среде виртуализации Oracle Virtual Box. Стенд включает шесть виртуальных маршрутизаторов vESR.

– **Шлюзы кластеров:** cl1gw, cl2gw.

– **Оконечные устройства (эмуляция сервисов):** cl1s1 (сервис 1 в кластере 1), cl1s 2 (сервис 2 в кластере 1), cl2s1, cl2s2.

Принципиальная особенность схемы – использование перекрывающихся IP-адресов для разных сервисов:

– Сервис s1 в обоих кластерах использует подсеть 192.168.1.0/24.

– Сервис s2 в обоих кластерах использует подсеть 192.168.2.0/24.

Задача VRF-Lite – разделить трафик s1иs2 на шлюзах и обеспечить связность cl1s1 <-> cl2s1, но изолировать их от s2.

4.2. Общие понятия о настройке маршрутизатора vESR

В ходе эксперимента была выполнена пошаговая конфигурация всех шести устройств.

Алгоритм настройки параметров маршрутизатора.

```
# вход в режим конфигурации
    vesr# config
# конфигурирование необходимых параметров
    vesr(config)# hostnamec l1s1
# выход из режима конфигурации
    vesr(config)# end
# применение настроек
    vesr# commit
# подтверждение применённых настроек
    vesr# confirm
# выбор интерфейса для настройки
   interface gigabitethernet 1/0/1
# отключение брандмауэра
    ip firewall disable
# установка IP-адреса
    Ip address 192.168.1.2/24
# выход из режима config
    end
```

Рис. 3. Настройка адресации на примере cl1s1

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

Описанный скрипт производит установку имен и хоста и адресации на cl1s1.

```
vesr# config
vesr(config)# hostname cl1s1
vesr(config)# end
Warning: you have uncommitted configuration changes.
vesr# commit
Setting hostname to 'cl1s1'...done.
Configuration has been successfully applied and saved to flash. Commit timer sta
rted, changes will be reverted in 600 seconds.
2025-11-20T08:21:31+00:00 %CLI-I-CRIT: user admin from console  input: commit
2025-11-20T08:21:31+00:00 %CLI-I-CRIT: user admin from console  input: commit
cl1s1# confirm
Configuration has been confirmed. Commit timer canceled.
2025-11-20T08:21:34+00:00 %CLI-I-CRIT: user admin from console  input: confirm
2025-11-20T08:21:34+00:00 %CLI-I-CRIT: user admin from console  input: confirm
```

Рис. 4. Установка имен и хоста

```
cl1s1(config)# interface gigabitethernet 1/0/1
cl1s1(config-if-gi)# ip firewall disable
cl1s1(config-if-gi)# ip address 192.168.1.2/24
cl1s1(config-if-gi)# end
```

Рис. 5. Настройка адресации

В дальнейшем, шаги, описывающие вход в режим конфигурирования, применение и подтверждение конфигурации будут опущены.

4.2.1. Настройка vrf и привязка к интерфейсам маршрутизатора

По умолчанию, для VRF, значение количества маршрутов протокола OSPF установлено в 0. При данном значении возникнет ошибка при установке маршрутов. Необходимо установить максимальное количество маршрутов vrf.

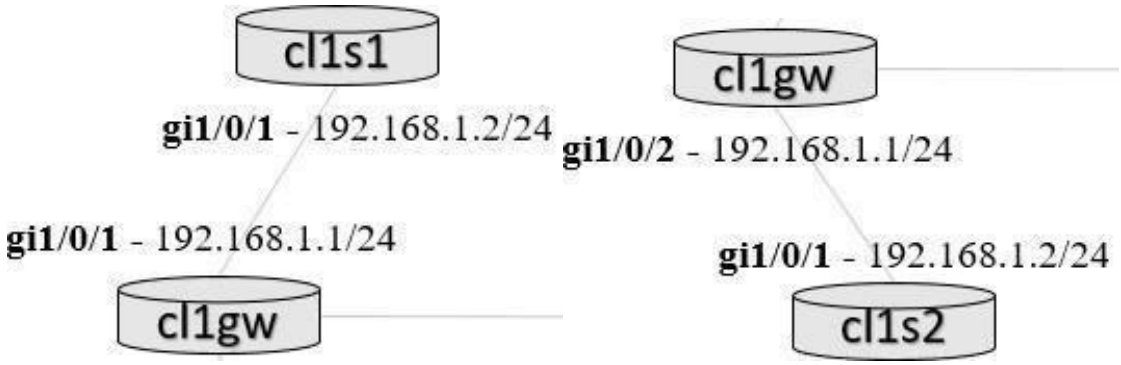


Рис. 6. Настраиваемая часть топологии

На шлюзе создаются два экземпляра VRF – для сервисов s1 и s2. Ниже описана последовательность создания на cl1gw. На cl2gw все аналогично cl1gw, лишь заменяем адресацию 192.168.1 на 192.168.2. Затем проверили их связность.

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

```
# создание VRF с именем s1
    Ip vrf s1
# установка значения количества маршрутов протокола OSPF
    ip protocols ospf max-routes 5
# выход из режима настройки VRF с именем s1
    exit

# выбор интерфейса 1/0/1
    Interface gigabitethernet 1/0/1
# отключение брандмауэра
    Ip firewall disable
# привязка экземпляра vrf s1 к интерфейсу 1/0/1
    ip vrf forwarding s1
# установка IP-адреса
    Ip address 192.168.1.1/24
# выход из настройки интерфейса 1/0/1
    end
```

Рис. 7. Настройка адресации на примере cl1s1

Аналогично настроили vrfs2 на cl1gw.

```
cl1gw# sh ip interfaces
cl1gw# sh ip interfaces vrf s1
IP address                                        Interface           Admin      Link   Type     Precedence
------------------------------------------------  ------------------  ---------  -----  -------  ----------
192.168.1.1/24                                    gi1/0/1             Up         Up     static   primary
cl1gw# sh ip interfaces vrf s2
IP address                                        Interface           Admin      Link   Type     Precedence
------------------------------------------------  ------------------  ---------  -----  -------  ----------
192.168.1.1/24                                    gi1/0/2             Up         Up     static   primary
```

Рис. 8. Вывод информации по настроенным интерфейсам на cl1gw

```
cl2gw# sh ip interfaces
cl2gw# sh ip interfaces vrf s1
IP address                                        Interface           Admin      Link   Type     Precedence
------------------------------------------------  ------------------  ---------  -----  -------  ----------
192.168.2.1/24                                    gi1/0/1             Up         Down   static   primary
cl2gw# sh ip interfaces vrf s2
IP address                                        Interface           Admin      Link   Type     Precedence
------------------------------------------------  ------------------  ---------  -----  -------  ----------
192.168.2.1/24                                    gi1/0/2             Up         Up     static   primary
```

Рис. 9. Вывод информации по настроенным интерфейсам cl2gw

4.2.2. Настройка соединения cl1gw с cl2gw

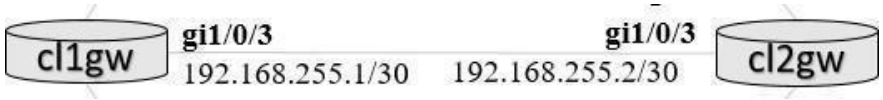


Рис. 10. Настраиваемая часть топологии

Виртуальные маршрутизаторы соединены по одному «физическому» интерфейсу 1/0/3:

– разделили физический интерфейс 1/0/3 на несколько логических интерфейсов, поскольку условием задачи является разделение траффика сервисов s1и s2;

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

– создали две виртуальных сети s1, s2 и привязали к виртуальным адаптерам 1/0/3.2 и 1/0/3.3, назначив IP-адреса из подсети 192.168.255.

Идентификатор VLAN, задаётся в диапазоне [2..4094], т. к. на магистральных (trunk) портах все кадры, не имеющие тега VLAN, принадлежат Native VLAN. В коммутаторах vESR и других (cisco) Native VLAN по умолчанию равен 1.

4.2.2.1. Настройка транка между шлюзами (VLAN)

Для передачи трафика между кластерами с сохранением изоляции настроены подинтерфейсы с VLAN. Ниже представлена настройка на cl1gw. **Настройка на cl2gw** выполняется зеркально, с заменой IP-адреса на 192.168.255.2/30 для соответствующих подинтерфейсов.

```
# создание vlan
    vlan 2
   # установка имени
       vlan name s1
  # выход из режима конфигурирования
  vlan exit
  # создание
  vlan vlan 3
   # установка имени
       vlan name s2
  # выбор интерфейса 1/0/3.2
      interface gigabitethernet
  1/0/3.2 # отключение брандмауэра
      Ip firewall disable
  # привязка экземпляра vrf s1 кинтерфейсу
      1/0/3.2 ip vrf forwarding s1
  # установка IP-адреса
      ip address 192.168.255.1/30
  # выход из настройки интерфейса
      1/0/3.2 exit
  # выбор интерфейса 1/0/3.3
      interface gigabitethernet
  1/0/3.3 # отключение брандмауэра
      Ip firewall disable
```

Рис. 11. Настройка адресации на примере cl1s1

Промежуточные итоги Утилитой ping проверили связанность cl1gw с соседями cl1s1 и cl2gw.

```
cl1gw# ping vrf s1 192.168.1.2
PING 192.168.1.2 (192.168.1.2) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.1.2 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4005ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.257/0.485/0.790/0.190 ms
cl1gw#
cl1gw# ping vrf s1 192.168.255.1
PING 192.168.255.1 (192.168.255.1) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.255.1 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4004ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.020/0.031/0.060/0.014 ms
cl1gw# ping vrf s1 192.168.255.2
PING 192.168.255.2 (192.168.255.2) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.255.2 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4005ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.243/0.379/0.777/0.201 ms
```

Рис. 12. Проверка связности

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

Ping проходит, связанность есть.
Аналогично проверили обратную связанность cl1s1 и cl1gw.

```
cl1s1# ping 192.168.1.1
PING 192.168.1.1 (192.168.1.1) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.1.1 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4006ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.315/0.372/0.509/0.076 ms
cl1s1#
cl1s1# ping 192.168.255.1
connect: Network is unreachable
```

Рис. 13. Обратная связность

Pingна 192.168.1.1 проходит, однако сеть 192.168.255.1 недоступна.
Это происходит из-за отсутствия маршрутов в таблицах маршрутизации.

```
cl1s1# sh ip route
Codes: C - connected, S - static, R - RIP derived,
       O - OSPF derived, IA - OSPF inter area route,
       E1 - OSPF external type 1 route, E2 - OSPF external type 2 route,
       B - BGP derived, D - DHCP derived, K - kernel route, V - VRRP route,
       i - IS-IS, L1 - IS-IS level-1, L2 - IS-IS level-2, ia - IS-IS inter area,
       H - NHRP, * - FIB route
C     * 192.168.1.0/24     [0/0]            dev gi1/0/1                    [direct 2025-11-20]
```

Рис. 14. Проверка адресации и связности cl1s1

Настройка OSPF.

4.2.3. Создание ретрансляторов ospf

4.2.3.1. Создание ретранслятора ospf на cl1s1

Для автоматического обмена маршрутами внутри каждого VRF был настроен протокол OSPF. Создать ретранслятор, который будет транслировать сеть 192.168.1.0/24. Критически важным этапом является запуск экземпляра OSPF внутри конкретного VRF.

После привязки ретранслятора он начинает отправлять hello-пакеты. Однако, поскольку соседний маршрутизатор не настроен, не может установить связь.

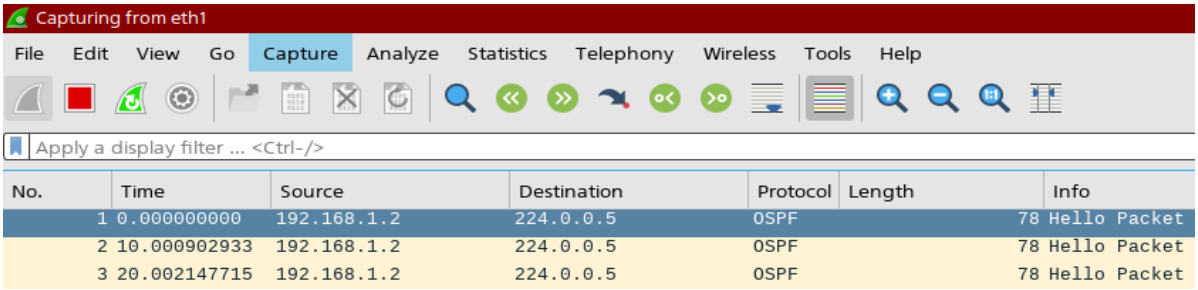


Рис. 15. hello-пакеты

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

4.2.3.2. Создание ретранслятора ospf для vrfs1 на cl1gw

Создали ретранслятор в vrfs1, который будет транслировать сети 192.168.1.0/24 и 192.168.255.0/30.

Привязать созданный ретранслятор к интерфейсу 1/0/1 и объявить соседство с маршрутизатором 192.168.1.2.

После привязки ретранслятора, он начинает отправлять hello-пакеты. Маршрутизаторы устанавливают соседство и обмениваются маршрутной информацией.

No.	Time	Source	Destination	Protocol	Length	Info
5	33.386323338	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	78	Hello Packet
Number	999759449	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	82	Hello Packet
7	40.002874424	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	94	LS Update
8	40.016315414	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	130	LS Update
9	40.401803541	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	98	LS Update
10	42.504351762	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	78	LS Acknowledge
11	42.504567105	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	118	LS Acknowledge
12	43.387851011	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	82	Hello Packet
13	47.502782806	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	98	LS Acknowledge
14	47.503013772	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	78	LS Acknowledge

Рис. 16. Маршруты cl1s1 после настройки OSPF

Привязали созданный ретранслятор к интерфейсу 1/0/3.2 и объявили соседство с маршрутизатором 192.168.255.2

После того, как ретранслятор привязан, маршрутизатор cl1gw объявляет новый маршрут и маршрутизатор cl1s1 принимает изменения.

No.	Time	Source	Destination	Protocol	Length	Info
234	1463.7897653…	192.168.1.1	224.0.0.5	OSPF	110	LS Update
235	1464.5273621…	192.168.1.2	224.0.0.5	OSPF	78	LS Acknowledge

Рис. 17. Изменение адресации на cl1s1

Аналогичные настройки выполнены для VRFs2 на cl1gw, для устройств cl2s1, cl2s2 и для VRF на cl2gw. В результате таблицы маршрутизации были успешно заполнены: устройство cl1s1 получило маршрут до сети 192.168.255.0/30 и, транзитом через нее, до 192.168.2.0/24 (в рамках VRF s1), что обеспечило связность с cl2s1.

4.2.3.3. Итог

Маршрутные таблицы обновлены, связь установлена Просмотр маршрутных таблиц cl1s1

```
cl1s1# sh ip route
Codes: C - connected, S - static, R - RIP derived,
       O - OSPF derived, IA - OSPF inter area route,
       E1 - OSPF external type 1 route, E2 - OSPF external type 2 route,
       B - BGP derived, D - DHCP derived, K - kernel route, V - VRRP route,
       i - IS-IS, L1 - IS-IS level-1, L2 - IS-IS level-2, ia - IS-IS inter area,
       H - NHRP, * - FIB route
O     * 192.168.255.0/30   [150/2]          via 192.168.1.1 on gi1/0/1       [ospf1 11:48:00 from 192.168.255.1]  (192.168.255.1)
C     * 192.168.1.0/24     [0/0]            dev gi1/0/1                      [direct 2025-11-20]
O     * 192.168.2.0/24     [150/3]          via 192.168.1.1 on gi1/0/1       [ospf1 12:29:07 from 192.168.2.2]  (192.168.2.2)
```

Рис. 18. Маршрутные таблицы

Pingcl2gw и cl2s2

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

```
cl1s1# ping 192.168.255.2
PING 192.168.255.2 (192.168.255.2) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.255.2 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4006ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.498/0.681/1.164/0.245 ms
cl1s1# ping 192.168.2.2
PING 192.168.2.2 (192.168.2.2) 56 bytes of data.
!!!!!
--- 192.168.2.2 ping statistics ---
5 packets transmitted, 5 received, 0% packet loss, time 4007ms
rtt min/avg/max/mdev = 0.396/0.802/1.350/0.315 ms
```

Рис. 19. Проверка связи

Методика измерения производительности

Для оценки влияния технологии VRF-Lite на производительность использовался встроенный инструментарий гипервизора Oracle VirtualBox, позволяющий мониторить потребление CPU и RAM каждой виртуальной машины в реальном времени.

Измерения проводились в два этапа:

1. **Режим без нагрузки (Idle):** Фиксация потребления ресурсов в установившемся режиме, при наличии только служебного трафика (Hello-пакеты OSPF).

2. **Режим с нагрузкой (Load):** Запуск интенсивного ICMP-трафика (ping-f) между устройствами cl1s1и cl2s1, проходящего через транковое соединение и обрабатываемого двумя экземплярами VRF на шлюзах. Фиксировалось максимальное потребление ресурсов во время теста.

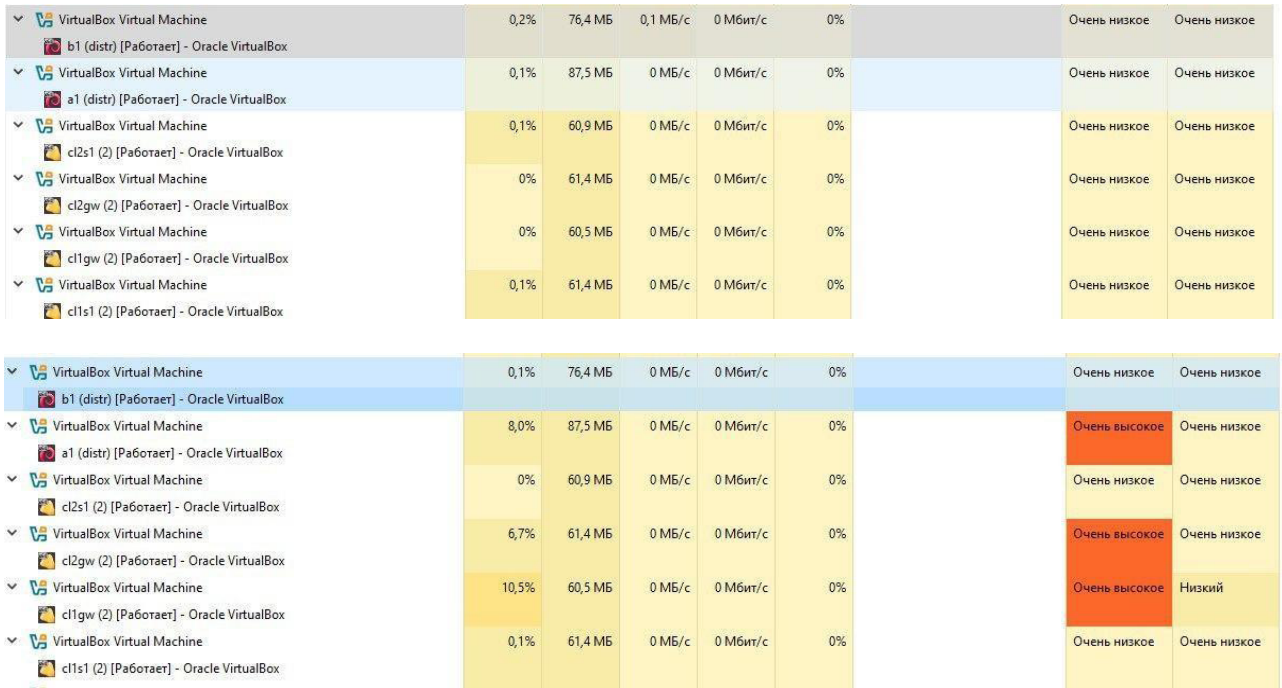


Рис. 20. Фиксация потребления ресурсов CPU/RAM

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

5. Результаты исследования и их анализ Проверка функциональности VRF-Lite

До настройки OSPF команда pingc корневого VRF на cl1gw не работала (Network is unreachable), что подтверждает отсутствие маршрутов в глобальной таблице. Однако команды pingvrfs1192.168.1.2 и pingvrfs2 192.168.1.2 успешно проходили, что доказывает:

– Корректную привязку интерфейсов к VRF.

– Возможность использования перекрывающихся адресов в разных VRF на одном устройстве.

После настройки OSPF связанность между cl1s1 и cl2s1 (оба в VRF s1) была установлена, что подтверждено прохождением ICMP-пакетов и записями в таблицах маршрутизации. При этом попытка доступа из cl1s1кcl2s2(VRFs2) блокировалась на уровне шлюза.

Таблица

Потребление ресурсов виртуальными машинами VRF- Lite

№	Виртуальная машина	Роль	RAM Idle (МБ)	RAM Loa d (МБ)	Δ RA M (МБ)	CPU Idle (%)	CPU Load (%)	Кластер	VRF
1	cl1gw	Шлюз(2VRF +OSPF)	600	609	**+9**	<5%	10-15%	cl1	s1/s 2
2	cl2gw	Шлюз(2VRF+ OSPF)	610	614	**+4**	<5%	10-15%	cl2	s1/s 2
3	cl1s1	Оконечноеустр- во (s1)	60	60	0	Низкий	Низкий	cl1	s1
4	cl1s2	Оконечное устр-во (s2)	60	60	0	Низкий	Низкий	cl1	s2
5	cl2s1	Оконечное устр-во (s1)	60	60	0	Низкий	Низкий	cl2	s1
6	cl2s2	Оконечное устр-во (s2)	60	60	0	Низкий	Низкий	cl2	s2

Примечание: ΔRAM-изменение потребления памяти при нагрузке; s1/s2 - обслуживает оба VRF

Анализ результатов:

1. **Изоляция влияния:** Нагрузка, создаваемая в VRF s1 (между cl1s1и cl2s1), практически не повлияла на потребление CPU оконечными устройствами из VRF s2. Это подтверждает свойство изоляции VRF-Lite: «шумный сосед» в одном VRF не создает прямой вычислительной нагрузки на интерфейсы другого VRF.

2. **Нагрузка на шлюзы:** Основной прирост потребления CPU (примерно на 5–10% относительно простоя) зафиксирован на шлюзах cl1gw и cl2gw. Это объясняется необходимостью обработки увеличившегося потока данных, выполнения поиска по таблицам FIB (Forwarding Information Base) для двух разных VRF и обработки OSPF-процессов. Данный эффект является ожидаемым и подтверждает теоретические положения о том, что VRF-Lite переносит нагрузку по изоляции и маршрутизации на граничные устройства.

3. **Потребление памяти:** На всех устройствах потребление RAM оставалось стабильным и незначительно возрастало лишь на шлюзах при активации трафика (вероятно, из-за роста кэша сессий или очередей буферизации). Это демонстрирует, что сама по себе технология VRF-Lite не является прожорливой к памяти – основные затраты идут на хранение таблиц маршрутизации, которые в данном эксперименте невелики.

6. Заключение

VRF-Lite создает полностью изолированные таблицы маршрутизации (RIB – Routing Information Base) и таблицы пересылки (FIB – Forwarding Information Base) для каждого экземпляра vrf, что в связке с виртуальным маршрутизатором vESR имеет ***свои плюсы:***

– ограничение широковещательного- и multicast-трафика в пределах экземпляра vrf сокращает количество пакетов, которые распространяются по сети, снижая нагрузку на процессор, интерфейсы и сетевые устройства, что улучшает общую производительность сети;

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

– сбой в одном экземпляре vrf не затронет процесс маршрутизации в других vrf, что повышает стабильность всей системы;

– вместо развертывания нескольких физических устройств или виртуальных машин для каждого клиента или сервиса, можно использовать одну виртуальную машину, что упрощает архитектуру и:

• снижает накладные расходы гипервизора – одна виртуальная машина с несколькими vrf потребляет меньше ресурсов хоста, чем несколько виртуальных машин, каждая со своей операционной системой и служебными процессами;

• уменьшает задержки (Latency) – коммуникация между vrf, если она разрешена, происходит внутри одного ядра маршрутизации, что часто быстрее, чем пересылка пакетов между физическими устройствами или виртуальными машинами;

– трафик распределяется по разным виртуальным маршрутам, обеспечивая изоляцию и улучшая управляемость сетью, что помогает снизить нагрузку на центральный процессор и повысить общую пропускную способность;

– возможность задания разных приоритетов и качества обслуживания (QoS-Quality of Service) для каждого экземпляра vrf позволяет оптимизировать работу критичных приложений и сервисов;

– возможность использования перекрывающихся пулов IP-адресов;

– повышение безопасности устройства из одной виртуальной сети не могут напрямую взаимодействовать с устройствами в другой без специальной настройки, что уменьшает риск несанкционированного доступа к конфиденциальной информации;

и минусы:

– повышение нагрузки на процессор из-за необходимости обслуживания нескольких независимых таблиц маршрутизации и нескольких экземпляров протоколов маршрутизации (при условии использования динамической маршрутизации). Нагрузка на процессор растёт пропорционально количеству используемых VRF и сложности используемых в них протоколов маршрутизации.

– каждая таблица маршрутизации занимает память устройства, и увеличение числа виртуальных маршрутов увеличивает потребление ресурсов оперативной памяти;

– повышение сложности администрирования и диагностики сети, поскольку приходится управлять несколькими отдельными пространствами маршрутизации одновременно, например:

• неверный импорт или экспорт маршрутов между vrf может создать:

○ петли-пакеты данных вместо того, чтобы прийти к своему адресату, начинают бесконечно ходить по одним и тем же сетевым устройствам;

○ черные дыры, места в сети, где входящий или исходящий трафик отбрасывается (теряется), не сообщая источнику о том, что данные не достигли адресата.

• неоптимальные QoS-политики или ACL (Access Control List – Список контроля доступа) в одном VRF могут неожиданно «перегружать» CPU, т. к. процессор должен применять сложные правила к каждому пакету.

Таким образом, влияние технологии VRF-Lite на производительность виртуального маршрутизатора зависит от многих факторов, включая количество используемых виртуальных маршрутов, объем обрабатываемого трафика и мощность самого маршрутизирующего оборудования. Важно отметить, что правильная конфигурация и балансировка нагрузки позволяют минимизировать негативные последствия и максимизировать преимущества VRFLite.

Литература

1. Алексеев В.А. Маршрутизация и защита сетевого трафика в сетях TCP/IP: метод указания к проведению лаб. работ по курсу «Сетевые технологии». Липецк: ЛГТУ, 2013.

2. Фролов А.В., Дымченко Ю.В., Золкин А.Л. Администрирование сетей. М.: Телеком, 2021.

3. Цилюрик О.И. Сети Linux. Модели и приложения. СПб.: БХВ-Петербург, 2024.

4. Документация. VRF-lite. Технология виртуальной маршрутизации Virtual Routing and Forwarding (VRF) // Портал технической документации. [Электронный ресурс]. URL: https://wiki.iq-tools.net/ru/Маршрутизаторы/Краткое_руководство_администратора/VRF_lite (дата обращения: 12.05.2026).

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

KIRA ZAVYALOVA, SOFYA GONCHARUK
National University of Oil and Gas "Gubkin University"

THE STUDY OF FUNCTIONAL AND ITS INFLUENCE ON THE PERFORMANCE OF VRF-LITE TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF VESR SOLUTIONS

In the context of digitalization of corporate networks of the oil and gas sector the service consolidation while ensuring their reliable isolation is urgent. This article explores the VRF-Lite technology on the vESR (Eltex) virtual router platform. The architecture of an autonomous system with two clusters using the overlapping IP address pools is examined. There is paid attention to configuring OSPF in the context of VRF and quantifying the technology's impact on CPU and RAM consumption under the background load. The configuration listings, monitoring results and the analysis of VRF-Lite's advantages and limitations are provided.

Keywords: *VRF-Lite, vESR, virtual routing, OSPF, traffic isolation, performance, NFV, Eltex.*

© Завьялова К.П., Гончарук С.М., 2026

Исторические науки

УДК 902/904

Д.С. БИРЮКОВ
(birukov_2017@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТАХ САКРАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В САРМАТСКИХ ПОГРЕБЕНИЯХ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ*

Статья посвящена анализу ритуальных артефактов сарматских погребений Нижнего Поволжья. Исследование показывает, что комплекс предметов сакрального характера формировал целостную систему, отражавшую мировоззренческие основы погребального обряда и социальную структуру кочевого общества.

Ключевые слова: *сарматы, кочевники, Нижнее Поволжье, погребальный обряд, ритуальный инвентарь.*

Изучение погребального обряда является одним из ключевых методов реконструкции духовной культуры, социальной организации и мировоззрения древних обществ. Для кочевых сарматов материалы погребальных памятников выступают основным источником информации. Особое значение в этом контексте приобретает анализ ритуальных предметов сакрального характера. Их комплексное исследование позволяет реконструировать не только обряд, но и его идейные основания. Несмотря на солидную историю изучения сарматских древностей Нижнего Поволжья, анализ именно сакрального инвентаря часто оставался на периферии научного интереса, растворяясь в общих описаниях погребального обряда или публикациях вещевых комплексов. Актуальность данной работы определяется необходимостью целостного анализа и систематизации предметов сакрального характера как ключа к пониманию религиозно-мировоззренческих аспектов сарматской культуры региона.

Степень изученности проблемы характеризуется наличием фундаментальных и специальных работ. Основа для исследований заложена в трудах К.Ф. Смирнова [14, 15] и А.С. Скрипкина [12, 13], разработавших хронологию и периодизацию сарматской культуры. Источниковую базу формируют публикации материалов исследования В.И. Мамонтова [8, 9] и Е.П. Мыськова [10].

Для темы настоящей работы наиболее подходят исследования, посвященные непосредственно анализу ритуальной утвари и сакральных предметов. Важнейшим вкладом является типологическое исследование литых котлов, проведенное С.В. Демиденко [3, 4], которое позволило систематизировать эту ключевую категорию ритуальных сосудов. Статья А.А. Битюшковой [1] сфокусирована на престижной металлической посуде как маркере социального статуса. Сакральная семантика таких предметов, как зеркала, глубоко проанализирована в работах В.С. Ольховского [11] и В.М. Косяненко [7]. Несмотря на это, ощущается дефицит работ, которые бы рассматривали весь комплекс предметов сакрального характера в погребениях Нижнего Поволжья как целостную систему. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, сконцентрировавшись на двух основных группах.

1. Погребальная посуда и предметы для трапезы/жертвоприношений.

Данная категория является центральной для понимания погребального ритуала, основанного на идее обеспечения умершего всем необходимым для загробной жизни.

– Керамическая посуда – самая массовая категория, её можно разделить на несколько видов:

Лепные сосуды местного производства. Служили для пищи и питья, символизируя базовое пропитание. В кургане 6 могильника Писаревка II на уровне погребенной почвы между погребениями 1 и 2 найдены фрагменты лепного толстостенного сосуда с орнаментом [8, с. 251–252], а также фрагменты небольшого лепного сосудика в разрушенном погребении 3 [Там же, с. 254].

* Работа выполнена под руководством Гущиной А.А., ст. лаборанта Научно-исследовательской археологической лаборатории им. В.И. Мамонтова, ст. преподаватель кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Бирюков Д.С., 2026

Станковая (круговая) керамика, импортная. Встречается в погребениях элиты и маркирует её связи с античным миром. В погребении 1 кургана 15 могильника Вербовский I найдены два сероглиняных кувшина станковой работы, один из которых имеет орнамент в виде прочерченных линий [9, с. 132–133]. В богатом погребении 1 кургана 1 могильника Октябрьский-V (Есауловский Аксай) красноглиняный гончарный кувшин и фрагмент венчика кувшина с носиком-сливом сопровождали женское погребение [10, с. 153–154]. Ритуальный акт заключался не только в помещении сосудов, но и в их наполнении, например на дне одного из кувшинов из Вербовского I сохранились следы пригорелой пищи [9, с. 134].

– Металлическая, бронзовая, серебряная и стеклянная посуда часто встречается в богатых погребениях знати и эту категорию можно также разделить на несколько видов:

Бронзовые литые котлы – ключевой ритуальный атрибут, символ коллектива. Анализ классификации С.В. Демиденко [3] показывает преобладание в регионе котлов типов VI и XI с полусферическим или сферическим туловом, воронковидным или рюмковидным поддоном, часто украшенные орнаментом в виде «веревочки». Их расположение часто вне могильной ямы (в насыпи, на краю) указывает на использование в обрядовых действиях у погребальной камеры, возможно, для приготовления общей поминальной пищи. Котёл олицетворял единство рода, а его наличие в погребальном комплексе – высокий социальный ранг покойного или его семьи. Например, в погребении 1 курган 1 могильник Октябрьский-V у Есауловского Аксая найден бронзовый литой котел на высоком поддоне, ритуально поврежденный (рассечен и помят) [10, с. 150–151], в погребении 1 кургана 15 могильника Вербовский I обнаружен небольшой бронзовый котел с зооморфными ручками (птицы, лошади), также имеющий следы ритуального повреждения – пробитое отверстие в дне [9, с. 134]. Анализ показывает, что такие котлы (тип XI по С.В. Демиденко) датируются I – первой половиной II в. н.э. и характерны для богатых погребений [Там же, с. 136]. Их частое ритуальное повреждение указывает на особую сакральную роль.

Серебряная и стеклянная парадная посуда. В погребении 1 курган 1 могильник Октябрьский-V у Есауловского Аксая были найдены: литой серебряный сосуд с ручкой в виде зайца, серебряная позолоченная чаша с греческой надписью, серебряный кубок, стеклянный канфар и серебряная тарелка. Многие из этих предметов также были ритуально испорчены (сосуд помят, чаша и канфар перевернуты) [10, с. 150–151]. Эти импортные предметы использовались в ходе погребальной тризны и служили символом транскультурных связей знати.

Медные тазы и котлы. Также в погребении 1 кургана 1 могильника Октябрьский-V у Есауловского Аксая найден кованый медный таз с гравировкой и бронзовыми ножками, а также детали другого медного таза с литыми ручками в виде голов личин [Там же].

Деревянная посуда. Этот вид посуды имел не меньшее распространение, чем керамическая, но следует учитывать фактор, что органические материалы плохо сохраняются в условиях местной почвы. Их существование можно реконструировать лишь по небольшим остаткам или же по косвенным признакам – характерным пятнам гумуса, остаткам золотых или других металлических обкладок или оковок, или по аналогиям с лучше сохранившимися комплексами из регионов с иными почвенными условиями. Например, в погребении 1 кургана 15 могильника Вербовский I найдена деревянная крышка от кувшина [9, с. 132–134].

2. Предметы сакрально-ритуального назначения.

– Бронзовые зеркала – это одна из частых находок в сарматских погребениях. Они делятся на 6 видов: зеркала с плоским диском, зеркала с плоским диском и фигурным вырезом у ручки, зеркала с плоским диском и вертикальным или наклонным бортиков по краю, зеркала с валиком по краю диска, зеркала с концентрическими валиками и прочерченными линиями и небольшой выпуклиной в центре диска, зеркала с валиком по краю и конусовидной выпуклостью в центре диска [2, с. 45–48].

Так, бронзовые зеркала были найдены: в погребении 1 кургана 6 могильника Писаревка II найдено бронзовое зеркало с широким валиком по краю и штырем для рукояти [8, с. 252]; в погребении 1 кургана 15 Вербовского I обнаружено тяжелое литое зеркало с валиком и полусферическим выступом (умбоном) в центре [9, с. 134]; в разрушенном погребении 3 кургана 6 могильника Писаревка II найдены фрагменты подобного зеркала [8, с. 254]; в женском погребении 2 кургана 1 могильник Октябрьский-V

© Бирюков Д.С., 2026

у Есауловского Аксая найден фрагмент диска большого бронзового зеркала с массивным выступом-умбоном [10, с. 153]; в погребении 3 кургана 17 могильника Вербовский I также найдены мелкие фрагменты диска зеркала [9, с. 140].

Помимо бытовой функции, они были важным ритуальным предметом, часто связываемым с женским началом, загробным миром и солнцем. Намеренная поломка, как в курганном могильнике Писаревка II, где диск расколот [8, с. 254], что указывает на представление о зеркалах как границе между мирами, разрушающейся после смерти владельца, чтобы сопроводить его душу в загробный мир. Широкая традиция порчи зеркал во время погребений отражает центральную роль этих предметов в религиозно-анимистических воззрениях сарматов.

– Миниатюрные и каменные ритуальные сосуды, курильницы.

Глиняные курильницы, делятся на большие (высота 9–10 см) и малые (4–5 см), часто используются в парных комплектах [2, с. 65–66]. Их формы разнообразны: цилиндрические, усечённо-конические, кубические, с валиками и без. Например, в погребении 1 кургана 15 могильника Вербовский I найдена глиняная курильница в виде небольшого толстостенного стаканчика со следами нагара [9, с. 134]. Курильницы служили для возжигания ароматических веществ погребального обряда, что, вероятно, было связано с очищающими ритуалами или жертвоприношениями.

Ритуальные «молоточки» и каменные плиты. «Молоточки» – это предметы по форме напоминающие молоточки, изготавливаемые из камня, тальки и глины [12, с. 101], неясного назначения, вероятно, были ритуальными булавами или символами власти, связанными с культом плодородия или сакральными верованиями. И в погребении 3 кургана 6 могильника Писаревка II найден «молоточковидный предмет» из гальки с отверстием [8, с. 254]. Автор указывает, что подобные предметы характерны для прохоровских (раннесарматских) погребений. Каменные плиты, найденные в заполнении могил или рядом с костяком, могли играть роль переносных алтарей для жертвоприношений (возлияний, возложения даров) в ходе похоронной церемонии [12, с. 100–101].

Геммы и медальоны как сакральные украшения-обереги. В погребении 3 кургана 17 могильника Вербовский I найдена уникальная овальная гемма из оникса с изображениями греческого воина (гоплита) на одной стороне и пантера с тирсом (жезлом Диониса) – на другой [9, с. 139]. Авторы интерпретируют её как амулет-оберег или статусное украшение, входившее в состав ожерелья. Там же найдены четыре медальона-подвески с вставками из аметиста, граната и других камней в золотых оправах [Там же, с. 134–136]. Подобные украшения, поступавшие из Северного Причерноморья, были распространены в I–III вв. н. э. и также несли, помимо декоративной, сакральную или престижную функцию.

Таким образом, исследование предметов сакрального характера в сарматских погребениях Нижнего Поволжья позволяет не только реконструировать структуру погребального ритуала, но и выявить его глубинную мировоззренческую основу, где утилитарные и статусные артефакты, взаимодействуя со специализированными ритуальными объектами (зеркалами, курильницами, амулетами), формировали целостную систему обеспечения перехода в загробный мир, отражавшую сложную социальную иерархию и духовную культуру кочевого общества.

Литература

1. Битюшкова А.А. Серебряные и бронзовые сосуды из среднесарматских погребений Нижнего Поволжья // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 3(38). С. 21–24. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1623319311.pdf (дата обращения: 28.10.2025).

2. Глухов А.А. Сарматы междуречья Волги и Дона в I – первой половине II в. н. э. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2005.

3. Демиденко С.В. Бронзовые котлы древних племен Нижнего Поволжья и Южного Приуралья (V в. до н.э. – III в. н.э.). М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

4. Демиденко С.В. Типология литых котлов савромато-сарматского времени с территории Нижнего Поволжья, Подонья и Северного Кавказа // Древности Евразии: сб. ст. М.: Москов. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова Издат. Дом (типография) (Москва), 1997. С. 120–159.

5. Дьяченко А.Н., Клепиков В.М., Скорик А.В. Новые материалы по сарматской археологии Нижнего Поволжья (могильник Усть-Курдюмский) // Нижневолжский археологический вестник. 2014. Вып. 15. С. 44–67.

© Бирюков Д.С., 2026

6. Клепиков В.М., Скрипкин А.С. Исследования курганного могильника «Барановка-IV» в Волгоградском Заволжье // Нижневолжский археологический вестник. 2010. Вып. 12. С. 58–82.

7. Косяненко В.М. К вопросу о хронологии и ритуально-магической роли бронзовых зеркал из некрополя Кобякова городища (по материалам раскопок 1956–1962 гг.) // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону в 1993 году. Азов: Изд-во Азов. краевед. музея, 1994. Вып. 13. С. 43–56.

8. Мамонтов В.И. Сарматские погребения из курганного могильника Писаревка II // Нижневолжский археологический вестник. 2002. Вып. 5. С. 250–261.

9. Мамонтов В.И., Шинкарь О.А. Два сарматских погребения из курганного могильника Вербовский I // Нижневолжский археологический вестник. 2014. Вып. 14. С. 132–144.

10. Мыськов Е.П., Кияшко А.В., Скрипкин А.С. Погребение сарматской знати с Есауловского Аксая // Нижневолжский археологический вестник. 1999. Вып. 2. С. 149–167.

11. Ольховский В.С. Погребально-поминальная обрядность населения степной Скифии (VII–III вв. до н. э.). М.: Наука, 1991.

12. Скрипкин А.С. Азиатская Сарматия. Проблемы хронологии и ее исторический аспект. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1990.

13. Скрипкин А.С. Сарматы. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2017.

14. Смирнов К.Ф. Савроматы. Ранняя история и культура сарматов. М.: Наука, 1964.

15. Смирнов К.Ф. Сарматы на Илеке. М.: Наука, 1975.

DANIIL BIRYUKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONSIDERING THE ISSUE OF THE SUBJECTS OF SACRAL NATURE IN THE SARMATIAN BURIALS OF THE LOWER VOLGA REGION

The article deals with the analysis of the ritual artifacts of the Sarmatian burials of the Lower Volga region. The study demonstrates that the complex of subjects of sacral nature developed the integral system, reflecting the worldview basis of funeral ceremony and the social structure of the nomadic society.

Keywords: *the Sarmatians, nomads, the Lower Volga region, funeral ceremony, funeral set.*

© Бирюков Д.С., 2026

УДК 94(114)

В.С. ЕШПАНОВ, А.С. СОВЕТОВ, Б.Т. ХАНАПИН
(ws-282@mail.ru. alibek.016@gmail.com. guard.khan322gmail.com)
Республика Казахстан, город Астана, Казахский университет технологии и бизнеса им. К. Кулажанова

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БИБЛИОТЕК СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Рассмотрены вопросы истории библиотечной деятельности СССР в годы военных испытаний. Освещены этапы становления библиотечного строительства, изучены цели и задачи в рассматриваемый период. Проанализирована неукомплектованность библиотек, обслуживающего персонала, обозначены ухудшения условий труда. Авторы пытаются воссоздать подробную историю жизни библиотек страны в это драматическое время. Представлены статистические данные о нанесенном уроне отечественным библиотекам.

Ключевые слова: *библиотеки, Великая Отечественная война, перестройка работы, помощь фронту, условия труда.*

Введение

Великая Отечественная война явилась самым тяжелым и трагическим испытанием для нашей страны в минувшем столетии. Тема Великой Отечественной войны является неотъемлемой страницей истории СССР. Великая Отечественная война затронула все сферы жизни советского общества. В тяжелые годы военного периода все учреждения культуры СССР, в том числе и библиотеки, были доступны для граждан Советского Союза [3, с. 92]. Великая Отечественная война провела коренную перестройку библиотек СССР, подчиняя работу общедоступных и научных библиотек задачам сурового времени. В годы войны у библиотек СССР была особоя мисия – укреплять связь фронта и тыла. Военное положение библиотек было достаточно тяжелым, не хватало финансирования, персонала и помещений. Несмотря на трудности, библиотеки страны не прекращали ни на один день свою работу. Тяжелые условия военного времени не смогли остановить развития библиотечного строительства в СССР.

Без прошлого нет будущего, но сегодня мало кто помнит, о истоках зарождения библиотек. Обращаясь к вехам истории, надо отметить что развитие библиотек после Октябрьской революции 1917 г. определялось декретами В.И. Ленина «О постановке библиотечного дела» 1918 г. [6, с. 68]. Важной вехой считается появление республиканских библиотек на территории нашей страны, создавшаяся система просветительского будущего библиотечного дела. Истоки культурного строительства в стране берут свое начало после революционных событий 1917 г. Когда были заложены основы открытия республиканских библиотек как фундамента идеологического учреждения.

Таблица 1

Открытие республиканских библиотек после октябрьской революции [1, с. 126]

№	Наименование союзной республики	Год открытия республиканской библиотеки
1	РСФСР	1918
2	Азербайджанская республиканская публичная библиотека им. М.Ф. Ахундова	1923
3	Армянская государственная республиканская библиотека им. А.Ф. Мясникяна	1921
4	Белорусская государственная библиотека им. В.И. Ленина	1921
5	Грузинская государственная республиканская библиотека им. К. Маркса	1923
6	Казахская государственная республиканская библиотека им. А.С. Пушкина	1931
7	Кыргызская государственная республиканская библиотека им. Н.Г. Чернышевского	1934

© Ешпанов В.С., Советов А.С., Ханапин Б.Т., 2026

№	Наименование союзной республики	Год открытия республиканской библиотеки
8	Латвийская государственная библиотека	1919
9	Литовская государственная республиканская библиотека	1919
10	Молдавская государственная республиканская библиотека им. Н.К. Крупской	1926
11	Таджикская государственная республиканская библиотека им. Фирдоуси	1932
12	Туркменская государственная республиканская библиотека им. Карла Маркса	1924
13	Узбекская государственная республиканская библиотека им. Алишера Навои	1925
14	Украинская государственная республиканская библиотека	1918

Анализируя выше представленную таблицу мы пришли к следующему выводу. Сложные исторические события побудили руководство республик начать революционное культурное строительство в библиотечном деле. Открывшиеся библиотеки рассматривались руководством страны как пункты культурно-просветительской работы. Однако изначально первоочередной задачей значилось идейно-патриотическое воспитание советского общества. Чрезвычайно сложные условия первого военного времени побуждали общедоступные библиотеки СССР прибегать к наиболее гибким формам работы. В первый год военных событий штат библиотек СССР был существенно сокращен из-за вступления работников в ряды Красной армии. Вопреки всем трудностям военного времени при минимальном штате библиотеки продолжали работать [7, с. 75]. Библиотекари испытали все тяжести военного времени. Подготовку библиотечных специалистов в годы войны продолжали некоторые учебные заведения, находящиеся в тылу страны. На оккупированных временно территориях, библиотеки в этот период приостановили свою деятельность. Во многих библиотеках страны не было достаточным настольных ламп. В читальных залах горели коптилки, люди находились в помещениях в шубах, в одеялах. Температура в помещениях библиотек опускалась до 25 градусов мороза. Оконные стекла были выбиты и кое-как заколочены, многие здания обрушены из-за вражеских бомбардировок. Отопление в основном только печное. Зимой в помещениях библиотек практически было холодно из-за недостаточного запаса топлива и экономии в целом. Работать в таких холодных помещениях было очень тяжело, а для некоторых сотрудников практически невозможно. Читатели приходили со своими свечами, фонарями, коптилками. В годы войны существенно изменился состав читателей библиотек. Состояние книжных фондов многих библиотек было совершенно неблагополучным.

Изменения в работе библиотек проходили в очень сложных и трудных условиях. В начале военных событий была перестроена деятельность всех библиотек страны и других культурно-просветительных учреждений. Деятельность библиотек в военный период регламентировалась целым рядом документов и постановлений различного уровня. Работа библиотек страны в 1941–1945 гг. получила отражение в специальных актах и документах, ставших достоянием архивов.

Таблица 2

Количество библиотек и книжного фонда в СССР в предвоенный период [9, с. 9]

Наименование	Период военного времени	Количество (тыс./млн)
Количество библиотек в СССР	1939	250 тыс.
Книжный фонд СССР	1939	400 млн томов

В предвоенный период библиотеки в СССР играли ключевую роль в государственной политике, выступая как мощный инструмент идеологии, просвещения и оборонной подготовки населения. Кроме того, они стали центрами развития системы самообразования и политического просвещения.

© Ешпанов В.С., Советов А.С., Ханапин Б.Т., 2026

Таблица 3

Статистические данные читателей и книговыдачи по годам военного периода [5, с. 174]

Наименование	Период военного времени						
	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946
Количество читателей	11,5	12,4	9,7	9,9	10,4	10,9	11,3
Количество книговыдач	180	215	124	136	148	157	165

Статистические данные таблицы позволили нам сделать вывод о том, что резкий скачек изменения количества читателей и книговыдачи был связан с событиями военной поры. В период войны число читателей значительно снизилось из-за ухода жителей на фронт, массовой эвакуации и потерь среди гражданского населения в результате авианалетов. Хотя небольшое число читателей увеличилось в тыловых районах страны, за счёт эвакуированных жителей из зон боевых действий. За годы войны читателями библиотек СССР становились рабочие фабрик, заводов и других предприятий нашей страны. Важную роль в патриотическом воспитании и духовной мобилизации трудящихся на борьбу с фашистскими захватчиками сыграли имено библиотеки страны. Тематика мероприятий была подчинена задачам военного времени. Библиотеки становились тем местом, где всегда можно было получить свежую информацию с фронта. Библиотекари своевременно доводили до читателей постановления Государственного комитета обороны СССР и сообщения Совинформбюро [8, с. 81]. Работники библиотек проводили обзоры новых поступлений, устраивали литературные вечера, чтения, организовывались и читательские конференции, выступали с докладами, лекциями. Библиотекари страны в годы войны разрабатывали проекты, такие как: «героическое прошлое нашей родины»; «летопись побед»; «войны родины моей»; «нас не сломить»; и др. Большая часть советских библиотек взяло шефство над конкретными госпиталями, снабжая их из своих фондов разнообразной литературой.

Таблица 4

Количество библиотек на территории РСФСР военного времени [2, с. 23]

Категория библиотек	Количество библиотек		
	1941	1944	1945
республиканские	51	49	55
областные	20	8	8
городские	733	671	767
районные	2235	2146	2314
сельские	7234	5790	6047
детские	712	591	622

Наглядный пример данной таблицы сводит нас к тому, что культурная политика СССР ставила перед собой задачу максимального сохранения количества библиотек даже в такое сложное для страны время. Приоритетной задачей военного времени было сохранение бесценных библиотечных фондов. В условиях войны библиотекам страны пришлось кардинальным образом изменить методику своей работы. Книгоиздание военных лет стало своего рода символом морального единства всей страны, направленное на патриотическую основу советского общества. Перед работниками библиотек стояла важнейшая задача: поддерживать боевой дух народа, воспитывать стойкость и веру в предстоящую победу.

© Ешпанов В.С., Советов А.С., Ханапин Б.Т., 2026

Таблица 5

Уничтожение врагом в созных республиках огромного количества литературы [4, с. 37]

Наименование союзной республики	Украинская ССР	Белорусская ССР	Молдавская ССР
	Литовская ССР	Латвийская ССР	Эстонская ССР

На основе приведенной табл. № 5 мы видим, что за период оккупации территории Советского Союза врагом было уничтожено более 100 млн книжных изданий. Только на одной территории УССР сожжено до 4 млн книг печатного издания. Большая часть Белорусских библиотек была уничтожена. В годы Великой Отечественной войны погибло значительное количество книжных фондов на временно оккупированной врагом территории Советского союза. Кроме того, в годы войны резко сократилось пополнение библиотек страны новой литературой и периодическими изданиями. Книжные потери СССР в годы Великой Отечественной войны стали невосполнимой утратой для всей культуры.

В 1945 г. после завершения военных событий в СССР была проведена государственная регистрация библиотек, позволившая выявить действительное состояние их сети. Лишь только к 1948 г. сеть библиотек была восстановлена до предвоенного периода.

В заключение можно сделать следующий вывод, несмотря на тяжелейшие условия военной поры, руководством страны были предприняты все доступные условия для функционирования культурно-просветительных центров. В непростое военное время библиотеки оставались культурной составляющей советского общества и внесли весомый вклад в победу над Германией. Библиотеки страны вписали героическую страницу, они выполнили свой гражданский долг.

Литература

1. Абрамов К.И. История библиотечного дела в СССР. 3-е изд., перераб. и допол. М.: Книга, 1980.
2. Абрамов В.Д., Каратыгина Т.Ф. Технические библиотеки в годы войны (к 50-летию Победы) // Научные и технические библиотеки. 1995. № 6. С. 21–31.
3. Ванеев А.Н. История библиотечного дела и библиотековедения. М.: РНБ, 2012.
4. Васильев В.И. Книгоиздание в годы Великой Отечественной войны // Новая и новейшая история. 2004. № 5. С. 33–38.
5. Гушул Ю.В. Библиографическая деятельность библиотек в годы Великой Отечественной войны // Вестник Челяб. гос. академии культуры и искусств. 2015. № 1(41). С. 165–177.
6. История Государственной библиотеки СССР им. В.И. Ленина за сто лет. 1862–1962 гг. / отв. ред. Ф.С. Абрикосова. М.: ГБЛ, 1962.
7. Мазурицкий А.М. Библиотеки в годы Великой Отечественной войны. Орел: Изд-во Орлов. гос. ин-та культуры, 2020.
8. Мазурицкий А.М. Очерки истории библиотечного дела периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / под ред. В. А. Фокеева. М.: МГУК: РГБ, 1995.
9. Чубарев Л.Ю. Опаленные войной: книга воевала и воспитывала. Она помогала нашейстране выстоять и победить врага // Библиотека. 1994. № 6. С. 7–10.

VLADIMIR YESHPANOV, ALIBEK SOVETOV, BAUYRZHAN KHANAPIN
Kazakh University of Technology and Business named after K. Kulazhanov

CULTURAL AND EDUCATIONAL WORK OF LIBRARIES OF THE USSR DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

This article examines the history of library activities in the USSR during the ordeal of war. It highlights the stages of library development and examines the goals and objectives of this period. It analyzes the understaffing of libraries and the shortage of service personnel, the deterioration of working conditions is indicated. The author attempts to reconstruct a detailed history of the country's libraries during this dramatic time. The statistical data about the damage, inflicted on domestic libraries, is presented.

Keywords: *libraries, the Great Patriotic War, restructuring, assistance to the front, working conditions.*

© Ешпанов В.С., Советов А.С., Ханапин Б.Т., 2026

УДК 94

И.С. КЛИМЦОВ
(iklimtsov@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ЯКОБИНСКОЙ ДИКТАТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ФРАНЦИИ КОНЦА XVIII – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВВ.*

На примере декретов Национального Конвента рассматриваются конкретные действия якобинской диктатуры в области социально-экономической политики. Приводятся историографические оценки, а также анализируется влияние на развитие Франции конца XVIII – первой четверти XIX вв.

Ключевые слова: *якобинцы, диктатура, декреты, Франция, Французская революция.*

Период Якобинской диктатуры (июнь 1793 – июль 1794 гг.) часто предстает в историографии как символ революционного террора. Некорректно сводить ее значение лишь к политике репрессий. Данная работа посвящена анализу социально-экономической политики Якобинской диктатуры с целью выявления влияния на развитие Франции к. XVIII – первой четверти XIX вв.

Историография вопроса представлена в работах отечественных и зарубежных историков. К последним следует отнести исследования А. Матьеза, А. Собуля, Ф. Фюре, Д. Рише. Корпус отечественных историков представлен работами А.В. Адо [1], Н.М. Лукина [8], А.З. Манфреда [10], В.Г. Ревуненкова [15] и др.

Одним из первоочередных актов сформировавшейся после восстания 31 мая – 2 июня 1793 г. якобинской власти стала разработка Конституции 1793 г. [11, с. 143]. Утвержденная 24 июня, но отсроченная «до подписания мира», она меняла принципы легитимности власти, предусматривая всеобщее избирательное право для мужчин [5, с. 231]. Помимо этого, гарантировался широкий спектр прав человека и гражданина, таких как свобода совести, равенство и др. [Там же, с. 216].

Социально-экономический курс проявился в декрете от 3 июня 1793 г. «О продаже имущества эмигрантов». Закон предписывал дробить крупные владения на мелкие участки, реализуемые через публичные торги под контролем назначаемых комиссаров [6, с. 104]. Помимо очевидной фискальной выгоды, эта мера имела важную социально-политическую цель: в период установления нового порядка необходимо было завоевать поддержку бедноты: санкюлотов и крестьян, демонстрируя разрыв со старым порядком. Однако, следует отметить, что этот подход не был новым, поскольку развивал практику, провозглашенную в декрете от 14 августа 1792 г. о продаже земель мелкими наделами, который, в свою очередь, опирался на созданный зимой 1792 г. фонд конфискованных у мигрантов имуществ «второго происхождения» [Там же, с. 65].

Декрет о способе раздела общинных земель от 10 июня 1793 г. устанавливал то, что разделу не подлежали земли с месторождениями полезных ископаемых, чья ценность превышала стоимость самого участка, а также территории, имеющие «общественное значение для коммуны или Республики» [Там же, с. 105]. Для того, чтобы участвовать в разделе, необходимо было проживать в коммуне не менее года на момент обнародования закона. Отдельная статья предписывала муниципалитетам осуществлять «отеческую заботу» об участках граждан, находящихся на военной службе [Там же, с. 106].

Этот декрет имел глубокие социальные последствия, поскольку, он укреплял союз якобинцев с крестьянством (удовлетворяя земельные интересы). Однако, двойственный характер, по мнению А.В. Адо, проявляется в том, что декрет «ставил под вопрос часть земельных приобретений городской и сельской буржуазии, совершенных в пору интенсивных аграрных сдвигов второй половины века» [1, с. 154]. Как раз это противоречие позволило говорить Е.Н. Петрову о том, что «декрет об общинных землях в наибольшей степени сочетал демократичность основных положений со стремлением повлиять на общественные условия низов сельских масс» [15, с. 185].

* Работа выполнена под руководством Ковалева А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Климцов И.С., 2026

Декрет от 17 июля 1793 г. «О безвозмездном уничтожении феодальных прав» законодательно оформил безвозмездную ликвидацию всей системы сеньориальных и феодальных прав без выплаты за это компенсации [6, с. 111]. Оценки этого Декрета в исторической науке крайне полярны. Так, Ф. Саньяк оценил его как «чистый грабеж» [1, с. 132], а М.М. Ковалевский, видя в нем «выдающееся значение», усматривал в нем причину последующей «феодальной реакции», выразившейся в ужесточении сеньорами сохранившихся у них хозяйственных прерогатив [7, с. 39].

Закон о продовольствии от 26 июля 1793 г. установил категорию товаров «первой необходимости», ввел обязательность их декларирования и право муниципалитетов назначать надзирающих комиссаров. Спекуляция такими товарами (хлебом, солониной, железом и др.), под которой понималось их хранение «спрятанными в каком-либо месте, не выпуская их ежедневно и открыто в продажу» каралась смертной казнью [6, с. 129]. Отметим, что поощрялась гражданская инициатива в донесениях о скупщиках: такой гражданин «получит одну треть товаров или припасов, подлежащих конфискации» [Там же, с. 130]. Механизм реализации носил социальный характер: треть конфискаций передавалась санкюлотам. Данный закон, вытекавший из политики твердых цен от 4 мая 1793 г. и предварявший Всеобщий максимум, ознаменовал переход к системному государственному регулированию экономики якобинцами.

В основе Декрета от 3–7 сентября 1793 г. лежал принцип принудительного изъятия средств через прогрессивную шкалу, взимаемую с доходов свыше 1000 ливров с холостых и 1500 ливров с семейных [Там же, с. 132]. Комиссары наделялись широкими полномочиями: от контроля деклараций до самостоятельного обложения уклоняющихся с двойным штрафом. Ключевой мерой было уничтожение собранных ассигнатов. Выданные квитанции не имели хождения и должны быть «проданы через два года по заключении мира» для покупки национальных имуществ [Там же, с. 133]. Нами обнаруживается черта экономики революционной диктатуры: принудительное изъятие с прямым сокращением денежной массы.

Преобразования включали унификацию измерений. Принятый Конвентом 1–2 августа 1793 г. Декрет о единстве мер и весов заложил основы новой десятичной системы мер и весов. Впоследствии, эта система получила международное распространение.

Общим итогом летних аграрных законов якобинского правительства, по мнению советского историка А.В. Адо, стало «наивысшим завоеванием революции в решении аграрно-крестьянской проблемы» [1, с. 154].

«План национального воспитания» явился попыткой создания новой образовательной системы якобинцев. Несмотря на первоначальную поддержку М. Робеспьера и обсуждение в Конвенте в июле 1793 г., проект учреждения «домов национального воспитания» был отменен уже в сентябре того же года.

Распространенной мерой к сентябрю 1793 г. стала таксация цен, например, на топливо и уголь [6, с. 122]. А.И. Самсаров рассматривает эти шаги как «своеобразный компромисс между властью и возмущенным народом, требующим таксации» [16, с. 189].

На основе доклада Л. Лекуантра о принципе общественной собственности на предметы первой необходимости, 11 сентября был принят декрет, устанавливавший единые твердые цены по всей стране на зерно, муку и фураж [17, с. 692–696]. Закон не только вводил таксацию, но и централизовал управление снабжением, четко регламентируя полномочия местных органов власти. Отметим, что эта мера привела к дефициту на рынках. Как сообщали комиссары в Комитет общественного спасения, «рынки опустели, всюду народ требует хлеба и начинает роптать» [4, с. 256], а это лишь усилило требования бедноты о введении всеобщего максимума.

Результатом работы комиссии стал Декрет о максимуме от 29 сентября 1793 г. Он устанавливал таксацию лишь на ограниченный ряд товаров (табак, соль и др.), в то время как цены, согласно ст. 4, на остальное определялись администрациями департаментов [6, с. 122]. Основой расчета служили цены 1790 г., увеличенные на 30% с учетом инфляции. Как и в других декретах, в ст. 7 предусматривались санкции: продажа выше максимума влекла штраф и запись в списки «подозрительных» [Там же]. Заработная плата, согласно декрету, «повсеместно устанавливалась генеральными советами ком-

© Климцов И.С., 2026

мун» [6, с. 123]. Во исполнение декрета, 22 октября 1793 г. была создана Комиссия продовольствия и снабжения с исключительными полномочиями по изъятию и распределению урожая [8, с. 193–194]. К ноябрю комиссия получила контроль над внешней торговлей, а в декабре провела реквизицию иностранной валюты.

В 1793 г. политика якобинцев в социально-экономической сфере характеризовалась радикальными мерами. В аграрном секторе реализация декретов привела к формированию массового слоя крестьян-собственников. В условиях гиперинфляции и кризиса снабжения центральным инструментом стало жесткое государственное регулирование, воплощенное во «Всеобщем максимуме» и масштабных реквизициях продовольствия для нужд армии. Приоритетное финансирование оборонных предприятий укрепили военный потенциал, но, из-за перераспределения сырья и капитала, спровоцировали упадок других отраслей.

Францию к 1794 г. поразил кризис. Перед якобинцами встала острая необходимость поиска новых финансовых ресурсов, что нашло отражение в ряде принятых декретов. Их анализ позволяет выявить конкретные шаги правительства по стабилизации положения.

Декрет 21–22 февраля 1794 г. внес коррективы в декрет о максимуме, утвердив единую таблицу цен с учетом транспортных надбавок [14, с. 138]. На практике эта мера усугубила кризис, поскольку «твердые» цены стали невыгодны производителям, а это спровоцировало рост спекуляции.

Вантозский декрет от 3 марта 1794 г. «О способах помощи неимущим за счет имущества врагов революции» легитимизовал политику террора, придав ей социально-экономическое обоснование. Ст. I и II устанавливали процедуру составления списков неимущих и конфискации имущества «врагов революции». Впоследствии, должен был быть представлен «доклад о способах облегчить положение всех неимущих за счет имущих врагов Революции» [6, с. 115–116].

Систематизация принятых ранее норм воплотилась в декрете от 10 мая 1794 г. о спекуляциях с ассигнатами и нарушениях максимума. Он не только ужесточил наказания, вводя смертную казнь с конфискацией имущества за преступления, совершенные «с намерением оказать содействие внутренним и внешним врагам Республики» [14, с. 210], но и скорректировал судебные процедуры. В частности, ст. 4 предписывала ставить вопрос о предумышленности лишь по требованию большинства присяжных, что усиливало роль этого института [Там же, с. 209–210].

К лету социально-экономическая политика якобинцев окончательно приобрела черты революционно-диктаторского управления. Вантозские декреты провозглашали курс на перераспределение и фиксированное ценообразование. Декрет от 10 мая 1794 г. превратил гильотину в стандартное наказание за экономические преступления, сделав террор основой исполнительной власти. В итоге, к июлю внутренние противоречия обусловили падение самого режима в ходе Термидорианского переворота 27 июля 1794 г.

Отмена максимума цен и системы реквизиций не привела к стабилизации экономики, а к гиперинфляции и падению уровня жизни. Неурожай 1794 г. вынудил Конвент разрешить свободный импорт продовольствия, но даже полная отмена «максимума» в декабре того же года не остановила рост цен. Кризис усугублялся нежеланием крестьян продавать продукты за обесцененные ассигнаты. Лишь урожаи 1796–1798 гг. смягчили ситуацию, совпав по времени с прекращением эмиссии бумажных денег. Эти события надолго сформировали во Франции недоверие к бумажным деньгам и тягу к «твердой валюте».

Невозможно и некорректно будет дать однозначную оценку социально-экономической политики Якобинской диктатуры. Она, с одной стороны, привела к масштабным преобразованиям: созданию слоя крестьян-собственников, впоследствии ставшего основой сопротивления реставрации Бурбонов, а также к шагам по совершенствованию законодательства и внедрению метрической системы. С другой стороны, методы ее осуществления (террор, конфискация), усугубили кризис и привели к упадку в хозяйственной сфере. Двойственное влияние обнаруживается и в социальной сфере, поскольку наряду с укреплением мелкого крестьянского землевладения, система снабжения крестьянами армии создала слой нуворишей. Наследие якобинского периода представляет собой сложную систему, заложившую основу для последующего развития французского государства и общества.

© Климцов И.С., 2026

Литература

1. Адо А.В. Крестьяне и Великая французской революция: крестьянское движение в 1789–1794 гг. М.: Изд-во МГУ, 1987.
2. Адыгезалова Г.Э. Декларация прав человека и гражданина 1793 г. и Конституция Франции 1793 г.: от представительной демократии к непосредственной // Форум молодых ученых. 2018. № 4(20). С. 71–74.
3. Винокурова М.В. Об одной забытой дискуссии: проблема мелкой крестьянской собственности во Франции // Новая и новейшая история. 2015. № 5. С. 3–16.
4. Дживелегов А.К. Французская революция в провинции и на фронте (донесения комиссаров Конвента). М.; Л.: Государственное издательство, 1924.
5. Документы истории Великой французской революции: в 2 т. / отв. ред. А.В. Адо. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. Т. 1.
6. Документы истории Великой французской революции: в 2 т. / отв. ред. А.В. Адо. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. Т. 2.
7. Ковалевский М.М. Происхождение мелкой крестьянской собственности во Франции: соч. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1912. VI.
8. Лукин Н.М. Революционное правительство во Франции в эпоху Конвента. М.: Изд-во Коммунистической академии, 1927.
9. Маметьев И.В. Французский террор 1793–1794 гг. в законодательных актах // Форум молодых ученых. 2017. № 8(12). С. 191–194.
10. Манфред А.З. Великая французская революция. М.: Наука, 1983.
11. Матьез А. Борьба с дороговизной и социальное движение в эпоху террора. М.; Л.: Государственное издательство, 1928.
12. Оконечников А.С., Начетова И.А. Организация Якобинского революционного правительства // Молодой ученый. 2022. № 47(442). С. 357–358.
13. Петров Е.Н. Борьба за общинные земли и декрет Конвента 10 июня 1793 г. // Ученые записки. Серия исторических наук. 1966. № 52. Вып. 6. С. 45–62.
14. Революционное правительство во Франции в эпоху Конвента (1792–1794) = Революционное правительство в эпоху конвента: сб. документов и материалов / пер. Н.П. Фрейберг; под ред. Н.М. Лукина. М.: Коммунистическая академия, 1927.
15. Ревуненков В.Г. История Французской революции. СПб.: Изд-во СЗАГС: Образование-культура, 2003.
16. Самсаров А.И. Экономическая политика революционного правительства Франции (1793–1794 гг.) // Вестник Брянского гос. ун-та. 2018. № 2(36). С. 188–195.
17. Archives parlementaires de 1787 a 1860: recueil complet des débats législatifs & politiques des Chambres françaises. Première série (1787–1799). Tome 73 / imprimé par ordre du Sénat et de la Chambre des députés. Paris: Librairie administrative de P. Dupont, 1867.

IVAN KLIMTSOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE INFLUENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC POLICY OF THE JACOBIN DICTATORSHIP ON THE DEVELOPMENT OF FRANCE OF THE LATE XVIIITH – THE FIRST QUARTER OF THE XIXTH

The particular actions of the Jacobin dictatorship in the sphere of social and economic policy is considered at the example of the decrees of the National Convention. There are given the historiographic valuations. The influence on the development of France of the late XVIIIth – the first quarter of the XIXth is analyzed.

Keywords: *the Jacobins, dictatorship, decrees, France, the French Revolution.*

© Климцов И.С., 2026

УДК 94

В. Д. ШУШАКОВ
(vadim.shushakov2001@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОДХОДЫ БРИТАНСКОЙ ИМПЕРИИ К КОРЕННЫМ НАРОДАМ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.*

Статья посвящена анализу подходов Великобритании к коренным народам в её колониях в XIX в. В контексте территориальной экспансии и становления крупнейшей империей перед британской колониальной администрацией возник вопрос управления многочисленными автохтонными обществами. Автор рассматривает эволюцию и региональную специфику колониальной политики во взаимодействии с коренными народами.

Ключевые слова: *Колония, Великобритания, коренные народы, ассимиляция, договор.*

Девятнадцатый век стал эпохой экспансии для Британской империи, которая к концу века превратилась в крупнейшую колониальную державу того времени. Есть множество аспектов, которые мы желаем изучить, однако важно сначала ответить на вопрос: как маленький остров удерживал территории, значительно превосходящие в размерах сам «Туманный Альбион»? К тому же, во внимании имперского управления оказались не только земля, но и миллионы представителей коренных народов, населявших территории от холодной Канады до пустынной Австралии.

Формирование стратегии Великобритании в отношении коренных народов в XIX в. было обусловлено не столько четкой доктриной, выработанной кабинетом министров, сколько объединением противоречивых интеллектуальных течений и прагматики экономических интересов. Одной из идей того времени была «забота о коренных народах». Ещё в 1493 г. Папа Александр VI в своей булле Изабелле Испанской наказывал монарху распространить христианство среди «варварских народов» [1]. Со сменой конфессии стратегия не изменилась. Цивилизаторская миссия предполагала двойное преобразование: христианизацию и внедрение английского языка. Одна из исследователей в области колониального образования в Британской империи Ф. Дженсц (F. Jensz) отмечает преемственность колониального образования от миссионерских миссий: В подавляющем большинстве случаев именно миссионеры первоначально предоставляли коренным народам западное образование, а формирование более поздних колониальных образовательных систем часто строилось на основе миссионерских структур** [7, с. 299]. Помимо распространения христианства, миссионеры также занимались обучением языку вероисповедания, т. е. английскому. Данная идеология могла послужить оправданием экспансии: захват земель и подчинение других народов представлялись не грабежом, а помощью, которую англичане оказывают неразвитым народам, часто реализуемую через миссионерские школы и резервации, где разрушение традиционного уклада жизни считалось платой за «спасение души» и приобщение к благам цивилизации.

Параллельно с высокой риторикой действовала суровая логика экономической выгоды. Т.Н. Гелла отмечает: «Страх за экономическое выживание, страх за будущее расы, и в целом, общая неоформленная тревога по поводу того, что все не так просто, как было раньше, царили в британском обществе. Рассуждения британских политиков и писателей были наполнены беспокойством о том, что экономическая мощь соперников может превратиться в угрозу британской безопасности» [2, с. 22]. Также не стоит забывать, что ещё совсем недавно от Империи отделились США, что является прецедентом, повторения которого нежелательно для метрополии. Таким образом, необходимым считалось не только удержание существующих колоний, но и приобретение новых.

* Работа выполнена под руководством Ковалева А.В. кандидата исторических наук, доцента кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

** Перевод здесь и далее наш. – *В.Ш.*

© Шушаков В.Д., 2026

Необходимо также упоминать о якобы научном обосновании расизма. Если в начале века взгляды на расовые различия имели религиозно-культурную окраску, то к его середине они обрели «научный» каркас. Разработка теории эволюции Ч. Дарвином привела не только к развитию биологической науки, но и к экстраполяции его идей на социокультурный аспект человеческих отношений. Социальный дарвинизм, популяризированный Гербертом Спенсером, переносил законы естественного отбора на человеческое общество, оправдывая колониальную конкуренцию и исчезновение «слабых» культур как неизбежный и даже благотворный процесс прогресса. Как писал Г. Спенсер: «В общественном организме дело идёт подобным же путем. Мы должны признать истину, что борьба за существование между обществами была орудием их развития» [4, с. 14].

Теперь же мы можем более подробно рассмотреть практическую сторону британской политики по отношению к коренным народам. Мы можем выделить два направления Британии по отношению к коренным народам: ассимиляция и непрямое управление с помощью договоров. Конечно же были и военные конфликты с участием Британии в колониях. Можно вспомнить Восстание Сипаев, Англо-бурские войны, аннексия земель зулусов после войны 1879 г. или же Земельные войны маори с 1840 по 1871 г. после нарушения договора Вайтанги. Однако война, как мы считаем, в случае восстания на территории колоний говорит нам в какой-то мере о провале предыдущих способов воздействия на аборигенные народы, и мы рассматривать в данном случае их не будем.

Суть такого направления, как ассимиляция, заключается в том, чтобы прививать коренным народам британскую культуру, чтобы они могли влиться в колониальное сообщество, потеряв свою этническую идентичность. Как мы отмечали выше, цивилизаторская миссия состояла именно в этом и проводилась через христианизацию. Для ассимиляции выделялись территории, которые называли резервациями. Они создавались не только для освобождения земли для колонистов. Здесь, под надзором местных органов власти, запрещались традиционные обряды и формы социальной организации. Людей приучали к земледелию, христианству и подчинению. В качестве примера мы можем выделить акт о защите аборигенов, подписанный в австралийской колонии Виктории в 1869 г. Данный закон вводил для аборигенов особый правовой режим, фактически приравнивавший их к недееспособным подопечным государства. Губернатор получал следующие права:

1. Для определения места, где должен проживать любой абориген или любое племя аборигенов.
2. Для определения условий, на которых могут заключаться контракты от имени аборигенов с европейцами, и на которых могут выдаваться свидетельства аборигенам, которые могут быть способны и готовы зарабатывать на жизнь собственными усилиями.
3. Для распределения среди аборигенов заработков аборигенов по любому контракту или, когда аборигены размещены в резервации, чистого продукта труда таких аборигенов.
4. Учреждение «Совета по защите аборигенов» и сети местных опекунов (создавало бюрократическую структуру, обладавшую практически неограниченной властью над жизнью подопечных. Любое действие аборигена – от места жительства до возможности продать одежду – требовало санкции этого аппарата).
5. Для заботы, попечения и образования детей аборигенов [6].

Необходимо упомянуть систему резидентских школ в Канаде. Это были государственные образовательные учреждения в Канаде, функционировавшие по принципу интерната и предназначенные для обучения и воспитания детей коренных жителей Канады в духе «белой культуры». Администрация и педагогический персонал индейских интернатов в основном представлялись христианскими священниками различных деноминаций. Школы такого типа начали появляться ещё во Французской Канаде, но традиционное использование этого термина ограничено периодом с 1880-х гг., когда была создана их государственная поддержка. Данные заведения можно назвать пунктами культурной переработки индейцев, и говорить о гуманности в их отношении не приходилось [10, с. 10–11]. Также в 1876 г. был принят закон о индейцах в Канаде, или же “An Act to amend and consolidate the laws respecting Indians”. Данный законодательный акт является инструментом установления государственного кон

© Шушаков В.Д., 2026

троля над коренными народами Британской Канады. Положения закона стали основой для политики принудительной ассимиляции, сегрегации и разрушения традиционной социальной структуры:

1. Процедура «эмансипации» была единственным способом для индейца получить гражданские права. Эмансипация требовала полного и безвозвратного отказа от индейского статуса, прав на землю общины и культурной принадлежности. Целью было ассимилировать тех, кто желал этого или был отвергнут общиной по тем или иным причинам, которые также указаны в законе.

2. Далее закон устанавливал, что юридический титул на все земли резерваций принадлежит Короне, а коренные жители имеют лишь право пользования. Это лишало индейские общины права распоряжаться землей как своей собственностью.

3. Средства от продажи ресурсов шли не напрямую общине, а в «Индейский фонд», откуда распределялись по усмотрению властей. Община была отстранена от распоряжения собственными природными богатствами.

4. Губернатор в Совете имел право назначать и смещать вождей «за нечестность, пьянство, аморальность или некомпетентность». Совет вождей также был ограничен в своем праве влиять на судьбу общины. Суперинтенданту и его агентам предоставлялись широкие полномочия по выселению лиц, незаконно находящихся в резервации, с привлечением шерифов и применением силы [5].

Как мы видим, многочисленные ограничения данного закона могли сподвигнуть многих индейцев пройти процедуру эмансипации и стать «канадцами», отказавшись от своего наследия. В совокупности с вышеупомянутыми индейскими школами-интернатами, которые воспитывали индейских детей в духе европейской культуры, создавались условия для культурного поглощения автохтонных культур.

Теперь мы можем перейти ко второму направлению, т. е. к непрямому управлению при помощи договоров. Договоры часто были неравноправны по отношению к коренным народам по различным причинам. Целью договоров был мирный и дешевый доступ к земле и ресурсам. Метрополия часто предоставляла определенные права коренному народу в обмен на суверенитет короны над территорией. Одновременно договор можно рассматривать как инструмент легитимизации колонизации в глазах общественности внутри страны и международного сообщества.

Если говорить об Индии, то в первую очередь мы затронем Ост-Индскую компанию и её субсидиарные договоры с раджами Индии. Они подписывались в течение XVIII – первой половины XIX вв. Первоначально субсидиарный договор представлял собой соглашение, по которому Ост-Индийская компания предоставляла свои войска индийским княжествам в обмен на субсидию на их содержание. О.Д. Соловьев в своем исследовании показывает, как с помощью данных договоров Ост-Индской компания постепенно захватывает полноту власти у местных феодалов: от гаранта безопасности для феодалов до полной потери внешнего и внутреннего суверенитета [3, с. 104].

Однако мы знаем, что в долгосрочной перспективе данная стратегия привела к Восстанию Сипаев, которое, хоть и закончилось поражением восставших, все же привело к ликвидации Ост-Индской компании и формированию Британской Индии как собственности именно короны. Необходимо заметить, что британцы не проявляли попыток культурно ассимилировать Индию, т. к. это не представлялось возможным ввиду огромной численности населения. Необходимо отметить, что Индия делилась на часть под непосредственным контролем короны. Другая часть же формально обладала некоторым уровнем автономности, который зависел от значимости княжества для метрополии. Сюзеренитет британской короны над 175 вассальными княжескими государствами, обычно крупнейшими и самыми важными, осуществлялся от имени британской короны центральным правительством Британской Индии под руководством вице-короля; оставшиеся примерно 400 штатов находились под влиянием провинциальных правительств, подотчётных провинциальным правительствам Британской Индии под руководством губернатора, лейтенант-губернатора или главного комиссара [9, с. 60]

Последнее, что хочется обсудить – это договор Вайтанги. Данное соглашение, было заключено между короной и некоторыми вождями маори 6 февраля 1840 г. В соответствии с соглашением Новая Зеландия переходила в статус колонии, в обмен на это маори сохраняли свои имущественные и неиму-

© Шушаков В.Д., 2026

щественные права, получали покровительство Великобритании и передавали Великобритании исключительные права на покупку у них земель [11]. Несмотря на это, многие европейские поселенцы игнорировали положения этого договора и часто либо присваивали маорийские земли, либо покупали их за очень низкие цены. Всё это происходило с молчаливого согласия колониальной администрации. В результате маори начали защищать свои земли с оружием в руках, что постепенно вылилось в земельные войны, о которых мы упоминали выше [8, с. 214].

Как мы видим, Великобритания обладала гибкостью в осуществлении политики по отношению к малым нациям своих колоний. Патернализм по отношению к коренным народам не позволял рассматривать их как равных себе в рамках колониальной системы. Таким образом, ассимиляция рассматривалась как возможность для «низших» народов перейти в разряд полноценных жителей колоний, что предполагало отказ от своей культуры, что с точки зрения метрополии можно оценить положительно. Однако тех, кто отказался от интеграции в колониальное сообщество, отделяли в резервациях и ограничивали в правах. В случае ограниченного влияния Британия прибегала к договорной системе. Данные соглашения часто носили неравноправный характер, т. к. обычно предполагали продажу земли европейцам, что в конечном итоге приводило к вытеснению местного населения.

Литература

1. Булла Папы Александра VI Inter Caetera № 2, 4 мая 1493 г. [Электронный ресурс]. URL: https://history.wikireading.ru/166167 (дата обращения: 10.12.2025).

2. Гелла Т.Н. К вопросу о понятиях «империя» и «империализм» в британской общественно-политической мысли и практике во второй половине XIX века // Ученые записки Орловского гос. ун-та. 2024. № 2(103). С. 18–25.

3. Соловьев О.Д. Субсидиарный договор в политической практике английской Ост-индской Компании: значение и признаки // Бизнес в законе. 2009. № 4. С. 104–106.

4. Спенсер Г. Развитие политических учреждений / с предисл. Л.Е. Оболенского. СПб.: Журн. Мысль, 1882.

5. An Act to amend and consolidate the laws respecting Indians // Acts of the Parliament of the Dominion of Canada, Passed in the Thirty-Ninth Year of the Reign of Her Majesty Queen Victoria, and in the Third Session of the Third Parliament. Vol. 1. Ottawa: B. Chamberlin, 1876. Chap. 18. P. 43–73.

6. An Act to provide for the Protection and Management of the Aboriginal Natives of Victoria 1869. [Электронный ресурс]. URL: https://www.foundingdocs.gov.au/resources/transcripts/vic7i_doc_1869.pdf (дата обращения: 11.12.2025).

7. Jensz F. Missionaries and Indigenous Education in the 19th-Century British Empire. Part I: Church-State Relations and Indigenous Actions and Reactions // History Compass. 2012. 10/4. P. 294–305.

8. King M. The Penguin History of New Zealand. Auckland, N.Z.: Penguin Books, 2003. 563 p.

9. The Indian Empire. Vol. IV: Administrative // The imperial L Gazetteer of India. Oxford: Clarendon Press, 1909.

10. They Came for the Children. Canada, Aboriginal Peoples, and Residential Schools. Truth and Reconciliation Commission of Canada. Winnipeg, Manitoba, 2012.

11. Treaty of Waitangi 6 February 1840. [Электронный ресурс]. URL: https://web.archive.org/web/20061015032042/http://www.treatyofwaitangi.govt.nz/treaty/ (дата обращения: 15.12.2025).

VADIM SHUSHAKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE APPROACHES OF THE BRITISH EMPIRE TO THE NATIVE PEOPLE IN THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

The analysis of the approaches of Great Britain to the native people in its colonies in the XIXth century is considered. In the context of its territorial expansion and the establishment of the greatest empire there is raised the question about the management of numerous autonomous societies before the British colonial administration. The author describes the evolution and regional specific features of the colonial policy in cooperation with the native people.

Keywords: *Colony, Great Britain, indigenous people, assimilation, treaty.*

© Шушаков В.Д., 2026

Педагогические науки

УДК 373. 31

Н.Л. БЕХ
(behnadezda19@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»*

Раскрывается сущность понятия эстетического воспитания у детей младшего школьного возраста. Описываются методические средства и практическая деятельность учителя и учащихся по эстетическому воспитанию на уроках предмета «Окружающий мир» в процессе изучения природы. Проведён анализ Федеральной образовательной программы начального общего образования с точки зрения реализации эстетического аспекта воспитания младших школьников.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, младшие школьники, учебный предмет «Окружающий мир», природа, урок, средства, методы.*

В становлении личности младшего школьника важнейшую роль играет процесс эстетического воспитания, обеспечивающий способность к восприятию прекрасного в окружающем мире, формирующий нравственные качества ребёнка. Люди, у которых развиты эстетические чувства, способны воспринимать окружающий мир сквозь призму разнообразия красок и звуков, понимать красоту как в произведениях искусства, так и в повседневной жизни – виденье мира становится глубже и многограннее. В связи с этим одной из приоритетных педагогических задач является реализация эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения учебных предметов начальной школы. Особенно важное значение имеют уроки предмета «Окружающий мир» природоведческого содержания. Однако в методической литературе, а также в практике работы учителей начальной школы не уделяется должного внимания методике эстетического воспитания средствами изучения окружающей природы.

Целью нашего исследования является теоретически обосновать и описать практическую работу по реализации эстетического воспитания на уроках «Окружающий мир» в начальной школе.

Для реализации поставленной цели нами решаются следующие задачи исследования:

1. Выявить особенности понятия эстетического воспитания младших школьников;
2. Описать методы и средства эстетического воспитания в процессе обучения предмету «Окружающий мир»;
3. Провести анализ образовательной программы по теме исследования;
4. Разработать и описать деятельность учителя и обучающихся по реализации эстетического воспитания у младших школьников на уроках «Окружающий мир» в процессе изучения природных объектов.

Изучением эстетического воспитания в начальных классах занимались такие исследователи, как П.П. Блонский, И.Н. Ефимова, Б.Я. Замбровский, И.Д. Зверев, Д.А. Климова, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Л.Г. Медведев, А.П. Орлова, Л.П. Печко, Н.Д. Соколова, Т.В. Стародубцева, В.А. Сухомлинский, В.Н. Щацкая и др. [1, 2, 3, 8, 10].

В работе «Общие вопросы эстетического воспитания в школе», выполненной под редакцией известного отечественного ученого В.Н. Шацкой, раскрывается понятие эстетического воспитания: «… педагогика определяет эстетическое воспитание как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, понимать и оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [10, с. 63]. Как отмечают в своей статье Д.В. Потапова, А.С. Гаранова и Е.В. Мильцына, «эта сфера воспитания имеет комплексное воздействие на лич-

* Работа выполнена под руководством Машковой С.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Бех Н.Л., 2026

ность, пронизывает все области деятельности, влияет на глубину мышления и чувств, жизненные установки, избирательность» [7, с. 80].

В системе эстетического воспитания младших школьников значимое место занимает природа, которая является естественным источником красоты. Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский отмечает: «человек стал человеком, когда услышал шелест листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков, жаворонка в бездонном небе, шорох снежинок и завывание вьюги за окном, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи, – услышал и, затаив дыхание, слушает сотни и тысячи лет чудесную музыку жизни» [8, с. 178]. Данное суждение особенно актуально для учащихся начальных классов, где младшие школьники осваивают тонкое искусство ощущения красоты природы. На этом этапе они учатся понимать, чувствовать прекрасное среди многообразия окружающих предметов и явлений, а также активно оценивать их, тем самым становятся эстетически развитой личностью, которая способна воспринимать и ценить гармонию мира.

Проанализировав Федеральную образовательную программу начального общего образования и учебники «Школа России» по предмету «Окружающий мир» (авт. А.А. Плешаков [4–6]), мы выявили, что в них представлен достаточно широкий спектр материалов для успешной реализации эстетического воспитания младших школьников: множество репродукций картин, иллюстраций, фотографий живой и неживой природы, задания по актуализации творческой деятельности (сочинение рассказов, лепка из пластилина, рисование и др.) [9]. Все эти средства обучения обладают значительным педагогическим потенциалом, однако их эффективность во многом зависит от профессионализма учителя, его способности активизировать мотивацию учащихся к восприятию красоты окружающий действительности.

Уже в 1-м классе на уроках предмета «Окружающий мир» у детей формируются представления о красоте объектов неживой и живой природы, в учебнике содержатся красочные иллюстрации, которые передают красоту созвездий, камней, снежинок. Дети знакомятся с явлениями и объектами вокруг на основе чувственного опыта. Ученики знакомятся с внешним видом растений и животных, изучают листья, хвоинки, различные виды насекомых, рыб, птиц, зверей. У младших школьников формируются эстетическое восприятие, когда на уроке учитель уделяет особое внимание рассмотрению таких явлений и объектов природы, как радуга, дождь, ветер, снег, реки и др. Задействуя эмоционально-чувственную сферу, у ребят развивается способность понимать и ценить красоту окружающей действительности.

В учебниках для 2-го класса отметим изучение тем: «Про воздух…», «…И про воду», «Какие бывают растения», «Какие бывают животные». В них выделены красочные тексты, нацеливающие детей на эстетическое восприятие описываемых природных объектов: «Красота неба», «Красота воды», «Красота растений», «Красота животных». Данный материал сопровождается интересными, «живыми» фотографиями и заданиями, которые способствуют развитию у второклассников чувственного познания прекрасного в окружающей природе.

В 3-м классе дети расширяют свои знания о мире природы, изучая разнообразие растений и животных, а также взаимосвязи между ними, включая влияние человека. Особенно необходимо отметить раздел учебника «Странички для чтения», где автор увлекательно, красочно и подробно рассказывает о растениях и животных, даря своим текстам загадочные и притягательные названия («Зелёный путешественник», «Глазастые охотники», «Невидимка», «Триста орешек на обед»), что пробуждает интерес к изучению природы, направляя младших школьников на изучение эстетической привлекательности этих природных существ.

В 4-м классе акцент смещается на изучение величия и разнообразия природы России: от равнин и гор до морей и рек, от природных зон до полезных ископаемых. Школьники учатся не только описывать красоту природы разных уголков страны, но и восхищаться ею. Кроме того, они изучают космос, планеты Солнечной системы, а также объекты Всемирного наследия. Всё это богато иллюстрировано прекрасными фотографиями и яркими схемами, работа с которыми обогащает

© Бех Н.Л., 2026

эстетическое восприятие окружающего мира, формирует способность детей понимать эстетическую ценность изучаемых объектов.

На основе проведённого анализа учебной программы по предмету «Окружающий мир» [9] нами были разработаны уроки, на которых деятельность учителя была направлена на реализацию эстетического воспитания младших школьников. Приведём некоторые примеры.

В 1-м классе изучается тема «Кто такие насекомые?» [4, с. 32–33]. Многие дети и взрослые боятся пауков, жуков, стрекоз. Эти животные могут вызывать неприязнь и отвращение у людей. Именно поэтому нами была предложена работа по развитию эстетического восприятия этих природных существ. Этап «Целеполагание» начинается с прослушивания аудиозаписи со звуками разнообразных насекомых. Дети закрывают глаза и представляют насекомых, они наслаждаются звуками природы (жужжание пчел и жуков, стрекотание кузнечиков и сверчков, т. п.). В этом случае музыкальное средство развивает воображение школьников, помогает привлечь внимание, создаёт дополнительную мотивацию к обучению. На этапе «Открытие новых знаний» педагог организует практическую фронтальную работу. Сначала ученики отгадывают названия насекомых с помощью загадок, а затем ребята получают на парты наглядные пособия насекомых в эпоксидной смоле. Анализируя изображение строения бабочки из учебника, дети смогут найти глаза, усики, крылья, ноги в ходе практической работы с пособием, а также высказать свою точку зрения, для чего насекомым необходимы те или иные части тела. Итогом станет не только обобщение и систематизация знаний школьников о строении насекомых, но и вывод о красоте и уникальности их покровов и форм.

Представим разработку урока для первоклассников по теме «Когда наступит лето?» [5, с. 8–9]. Предполагается, что этап «Открытие новых знаний» начнётся с беседы: «Ребята, а вы знаете, какое сейчас время года? Посмотрите в окошко». В данном случае используется естественный, реальный объект – небо, в процессе наблюдения учащиеся могут отметить особенности цвета и форм облаков. Также на уроке предлагается просмотр нескольких видеофрагментов, после которых проводится беседа («О каком времени года была речь в видео?», «Какие признаки этого времени года вы можете назвать?»). Затем учитель отмечает, что музыку на фоне видео создал известный композитор Антонио Вивальди. Так дети осознают значимость красоты природы, которой восхищаются люди и создают произведения искусства. После каждого видеофрагмента учащимся для рассмотрения предлагаются репродукции картин выдающихся художников с изображением времён года. Учитель задает вопросы: «Какие чувства и эмоции вызвала у вас картина?», «Чем она вас привлекла?», «Что вам нравится на данной картине?», «Как вы думаете, почему автор именно так назвал своё произведение?». Подведя итог проделанной работы, учитель подчеркнёт, что людей настолько вдохновляет природа в разное время года, что они стараются запечатлеть всю красоту окружающего мира, чтобы другие видели ее, вдохновлялись и наслаждались прекрасным.

В процессе изучения темы «Про воздух…» во 2-м классе на этапе «Открытие новых знаний» предполагается активное использование словесного метода – диалогической беседы [6, с. 56–59]. В ходе неё школьники, основываясь на личном опыте, высказывают своё мнение о том, что их привлекает в небе. Они могут рассказать о цвете и оттенках красок, облаках (их наличие, форма), явлениях на небе, погоде, признаках времени года. Затем учащиеся наблюдают и воспринимают визуально реальный объект за окном – небо в солнечную погоду. В данном процессе важно, что дети увидят и выделят в небе то, что их заинтересует, удивит и даже вызовет восторг. Далее проводится беседа о пасмурном небе, в процессе которой учитель демонстрирует на презентации интересные, захватывающие фотографии для того, чтобы привлечь внимание детей, вызвать у них эмоции. Затем педагог организует работу в учебнике, где нужно прочитать по цепочке рассказ «Красота неба». Данный текст не оставляет равнодушными младших школьников. Именно поэтому учащиеся делятся своими чувствами и эмоциями от прочтения. Дети рассматривают фотографии в учебнике, описывают их, приводят ассоциации облаков. После рассмотрения «светлого» неба, планируется переход к «тёмному». Проводится беседа по наблюдению неба в ночное время, а также продолжается работа по учебнику (дети

© Бех Н.Л., 2026

пересказывают, как описывается ночное небо в тексте). Для того, чтобы информация была не только на словах (т. к. нет возможности понаблюдать за ночным небом в данный момент), педагогом используется изобразительное наглядное пособие – фотографии в презентации. По нашему мнению, такая деятельность способствует формированию представления у детей о ночном небе не как о мрачном чёрном полотне, а как о чём-то спокойном, загадочном, таинственном, волшебном, сияющем.

Таким образом, уроки предмета «Окружающий мир» обладают большим потенциалом для реализации эстетического воспитания младших школьников, формирования у них эстетического восприятия изучаемых природных объектов, принятия детьми эстетических ценностей, в которых красота, гармония, выразительность природного мира играют важнейшую роль. Данное направление педагогической деятельности требует от учителя умений грамотно отбирать содержание уроков, включать иллюстративный и демонстрационный материал, организовывать диалогические беседы, наблюдения и практические работы. Это способствует активному поиску прекрасного, развивает умение находить эстетику в каждом объекте природы, что очень важно для развития современного младшего школьника.

Литература

1. Замбровский Б.Я. Некоторые проблемы становления объекта эстетического отношения. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1971.
2. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985.
3. Печко Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. М.: УГТУ, 2008.
4. Плешаков А.А. Окружающий мир: в 2-х ч. 1 класс. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир: в 2-х ч. 1 класс. М.: Просвещение, 2023. Ч. 2.
6. Плешаков А.А. Окружающий мир: в 2-х ч. 2 класс. М.: Просвещение, 2023. Ч. 1.
7. Потапова Д.В., Гаранова А.С., Мильцына Е.В. Музейный проект как средство эстетического воспитания младших подростков // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 5(34). С. 80–83. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1593867729.pdf (дата обращения: 12.02.2026).
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982.
9. Федеральная образовательная программа начального общего образования, утвержденная Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372. [Электронный ресурс]. URL: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1 (дата обращения: 09.01.2026).
10. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. М.: Советская педагогика, 1976.

NADEZHDA BEKH
Volgograd State Socio-Pedagogical University

AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING NATURE AT THE LESSONS OF THE SCHOOL SUBJECT “THE WORLD AROUND US”

The essence of the concept of aesthetic education of younger school aged children is discovered. There are described the methodological means and the practical activity of teacher and school students of aesthetic education at the lessons of school subject “The World Around Us” in the process of studying nature. The analysis of the Federal Educational program of primary general education from the perspective of implementing the aesthetic aspect of education of younger schoolchildren is given.

Keywords: *aesthetic education, younger schoolchildren, school subject “The World Around Us”, nature, lesson, means, methods.*

© Бех Н.Л., 2026

УДК 373.3

Д.И. БРЕХОВА
(brehovadarya@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИВОТНЫХ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ*

Рассматривается проблема формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения животных в 3-м классе. Анализируются теоретические основы и описывается практическая деятельность по формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся в 3-м классе.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, познавательные универсальные учебные действия, предмет «Окружающий мир», диагностика познавательных действий, задания творческого характера, исследовательская деятельность, модель, игра.*

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в современном мире необходимы люди, которые могут самостоятельно анализировать, систематизировать и применять знания в своей жизнедеятельности, а также легко приспосабливаться к любым изменениям во всех сферах жизни. Федеральная рабочая программа начального общего образования по предмету «Окружающий мир» указывает на необходимость целенаправленного формирования у обучающихся познавательных универсальных учебных действий [10]. Однако, согласно данным реальной педагогической практики, многие ученики начальной школы испытывают трудности в поиске, отборе и анализе информации, поэтому создание и развитие новых и улучшение уже существующих подходов к формированию общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира при изучении животных поможет создать эффективную систему образования, которая сформирует устойчивые умения и навыки, необходимые для успешной учебы и плодотворной жизнедеятельности.

Существенный вклад в изучение механизмов формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников внесли выдающиеся советские ученые Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев [3, 4]. Вопросами формирования и развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира с помощью активных методов обучения занимались, в частности, следующие педагоги и психологи: А.Г. Асмолов, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др. [12].

Цель исследовательской работы: теоретически обосновать, разработать и описать методику формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения животных на уроках «Окружающий мир» в третьем классе.

Л.В. Ведерникова в своих работах определяет познавательные универсальные учебные действия как целостную систему способов познания окружающей действительности, включающей в себя самостоятельный поиск, исследование и последовательное преобразование информации через ее обработку, систематизацию, обобщение и использование [2]. Познавательные универсальные учебные действия – это система, состоящая из общеучебных, логических и исследовательских умений, формирующихся на основе наглядно-образного мышления и обеспечивающих самостоятельное освоение знаний, перенос умений в новые ситуации и развитие учебной автономии [11].

С целью выявления потенциала формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами предмета «Окружающий мир» в 3-м классе проанализируем Федеральную программу, раздел «Разнообразие животных», который не просто знакомит младших школьников с фактами о животном мире, а создает необходимые условия для развития исследовательского мышления детей [8, 10]. Погружаясь в изучение многообразия животного мира, ученики не только получают теоретические знания о различных группах животных, их внешнем строении, образе жизни,

* Работа выполнена под руководством Машковой С.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Брехова Д.И., 2026

питании, размножении и значении в экосистемах, но и развивают аналитические способности, критическое мышление, учатся систематизировать полученную информацию, проводить несложные наблюдения за животными, создавать и изучать модели животных, процессов или явлений, протекающих в их жизни, работать с картинками и схемами, условными знаками.

Формирование общеучебных познавательных универсальных учебных действий у младших школьников – это сложный и многогранный процесс, который требует от педагогов особых умений. В рамках изучения предмета «Окружающий мир» учащиеся занимаются исследовательской, проектной и опытно-поисковой деятельностью, что способствует формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий [6]. Следовательно, задача педагогов сводится к тому, чтобы активно использовать эти возможности и создавать образовательную среду, способствующую формированию и развитию у детей умения учиться.

Рассмотрим наиболее эффективные средства и методы, способствующие формированию познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. По мнению К.Д. Ушинского, основой для развития способности логично и разумно выражать свои мысли служит правильное логическое мышление, которое, в свою очередь, формируется благодаря точным и верным наблюдениям [9, с. 246]. Наблюдение – это активный способ познания, который помогает развить наблюдательность, т. е. умение сосредотачиваться на определенном объекте и замечать характерные особенности предметов и явлений, в том числе и малозаметные, а также выявлять причинно-следственные связи между ними [5]. В процессе наблюдения природных объектов дети учатся анализировать факты и явления окружающего мира.

Еще одним важным методом формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников является игра. Моделируя условные ситуации, она позволяет ученикам активно осваивать общественный опыт, проявляющийся в знаниях и способах действий в различных ситуациях, а также в предметах науки и культуры [7].

Также в процессе формирования познавательных универсальных учебных действий существенную роль играет исследовательская деятельность. Ш.А. Амонашвили считает, что она соответствует принципам гуманистической педагогики: такая деятельность направлена на развитие самостоятельности, творческого мышления, любознательности и познавательной активности [1].

Моделирование – один из необходимых методов формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, в том числе в процессе изучения жизни природы. Исследования в этой области показывают, что использование моделей в процессе познания окружающего мира в начальной школе способствует развитию таких ключевых универсальных учебных действий: умение анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, а также работать с информацией [12].

Знание теоретических основ позволило нам разработать и реализовать формирующий эксперимент, нацеленный на развитие познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения животных.

Исследовательская работа организована и проведена на базе МОУ «Средняя школа № 54 Советского района Волгограда». Для изучения исходного уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса в ходе диагностического эксперимента нами были разработаны и апробированы диагностические методики, направленные на выявление исходного уровня развития логических операций; оценку умения работать с информацией; выявление способностей к решению проблем и задач. В диагностиках используются методы тестирования, наблюдения, анализа деятельности учащихся, беседы.

Результаты проведенных нами диагностик свидетельствуют о среднем и низком уровнях сформированности познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса: из 28 человек у 14 детей (50%) выявлен средний уровень, у 9 человек (32%) – низкий. Большинство детей испытывают затруднения с выстраиванием логических цепочек рассуждений, часто не могут выделить

© Брехова Д.И., 2026

существенные признаки объектов, путают основания для классификации, слабо владеют навыками поиска, отбора и структурирования информации, применения знаний в нестандартных заданиях. В связи с этим необходимо осуществлять целенаправленную методическую работу по развитию познавательных универсальных учебных действий с внедрением заданий, активизирующих мыслительную и познавательную деятельность у учащихся экспериментальной группы.

Исходя из уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса, мы разработали систему уроков, включающих использование вышеописанных средств и методов развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса. Приведем примеры некоторых уроков.

В ходе изучения темы «Разнообразие животных» учителем предлагается следующее задание: «Ребята, сегодня мы отправимся в путешествие в “Затерянный мир”! Представьте, что мы – исследователи, изучающие животных. Перед нами огромная карта мира, на которой живут самые разные существа. Однако, кажется, кто-то перепутал все карточки с животными, разместив их совсем не там, где они живут! Наша задача – разобраться в этом беспорядке, рассортировать карточки и определить, где обитает каждое из животных. Нам нужно распределиться на 4 группы. Каждая группа получит набор карточек с изображениями животных (по 5–7 карточек на группу, в наборе были должны быть представители разных групп (классов)). Распределите животных по группам (рыбы, насекомые, пресмыкающиеся, земноводные, млекопитающие, птицы). Для каждого животного определите среду его обитания (лес, пустыня, океан, река и т. д.) и отметьте это место на карте мира маркером. Объясните, как особенности строения тела животного помогают ему выживать в среде его обитания (например, у кита – обтекаемое тело для плавания, у верблюда – горб для запаса воды). На ваших столах лежат ваши учебники и энциклопедии, которые вы можете использовать для выполнения задания».

Используемый в данном фрагменте игровой метод в форме путешествия в «Затерянный мир» направлен на развитие следующих познавательных универсальных учебных действий: умение извлекать информацию из различных источников, анализировать и сравнивать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

При изучении темы «Размножение и развитие животных» учитель предлагает следующее задание: «Сейчас мы с вами разделимся на четыре группы для самостоятельного исследования размножения и развития животных разных групп (классов). Каждая группа прочитает информацию, данную в учебнике, подготовит краткое сообщение с иллюстративным рисунком-схемой и заполнит таблицу «Размножение и развитие животных»» (см. табл.).

Таблица

Размножение и развитие животных

Группа животных	Размножение	Развитие

Представленный фрагмент урока демонстрирует эффективный подход к развитию познавательных универсальных учебных действий учащихся через использование активных методов обучения, включающих самостоятельную исследовательскую деятельность, которая способствует не только усвоению фактических знаний, но и формированию ключевых навыков критического мышления, анализа, синтеза и обобщения информации.

На уроке по формированию представлений о цепях питания учителем предлагается следующее задание: «Представьте себе, что природа – это не просто лес или поле, а целый город, где все жители взаимосвязаны. И мы сегодня станем архитекторами этого города, мы построим свою собственную миниэкосистему. Экосистема – это как маленький мир, где живут растения, животные и другие организмы,

© Брехова Д.И., 2026

и все они связаны между собой. И мы будем создавать такой мир у себя на столах! Мы не просто будем ставить фигурки, а покажем, как они связаны – кто кого ест! Мы увидим пищевые связи своими глазами и создадим их своими руками!». Учащиеся делятся на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает контейнер или коробку, натуральные материалы, фигурки животных и растений, клей, ножницы, веревочки и карточки.

Алгоритм работы:

Этап 1: Ученики создают основу для своей экосистемы, используя песок, камешки, мох и другие материалы.

Этап 2: Размещение обитателей экосистемы.

Этап 3: Соединение связей. Используя веревочки или нитки, ученики связывают животных и растения, показывая, кто кого ест. Например, от травы к кузнечику, от кузнечика к лягушке.

Этап 4: Обозначение. Каждая группа приклеивает к своим фигуркам стикеры с названиями и прикрепляет к связям пояснительные карточки, например: «Кузнечик ест траву».

Через создание моделей у ребят формируются познавательные действия, они усваивают не только теоретические знания, но и познавательные, творческие и коммуникативные навыки, а также формируют понимание важности бережного отношения к природному окружению.

На данный момент наше исследование продолжается и находится на этапе завершения формирующего эксперимента, после которого будет проведена повторная диагностика, позволяющая выявить, насколько повысился уровень сформированности диагностируемых познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 3-го класса.

Ожидается, что реализуемая на уроках естествознания развивающая деятельность и применение комплекса эффективных средств и методов при изучении животных будет способствовать повышению уровня познавательных универсальных учебных действий у младших школьников как важного планируемого результата обучения и показателя развития младших школьников.

Таким образом, в ходе исследования мы доказываем истинность гипотезы о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения животных у младших школьников будет более эффективным, если: осуществлять целенаправленную поэтапную работу по формированию познавательных действий и умений у детей; планомерно усложнять задания познавательного характера; организовывать исследовательскую деятельность.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Кн. 7. Легко быть садовником, трудно быть уроком семени. 2-е изд. М.: Свет, 2017. С. 246–251.

2. Ведерникова Л.В. Проблема подготовки профессионально мобильного педагога // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 34–39.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2011.

4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. М.: Просвещение, 1983.

5. Методика обучения предмету «Окружающий мир»: учебник и практикум для академического бакалавриата / Д.Ю. Добротин, М.С. Смирнова, Н.А. Рыжова [и др.]; отв. ред. М.С. Смирнова. М.: Изд-во Юрайт, 2016.

6. Огар А.Н., Машкова С.В. Освоение познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе проведения опытов // Электрон. науч.-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 5(76). С. 24–27. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1635605446.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. М.: Просвещение, 2009.

8. Плешаков А.А., Новицкая М.Ю. Окружающий мир. 3 класс: учебник: Ч. 1. 14-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023.

9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 7. С. 246.

10. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Окружающий мир (для 1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/09_ФРП_Окружающий-мир_1-4-классы.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

11. Щитова Н.Г. Методика формирования логических универсальных учебных действий при изучении курса «Окружающий мир» в начальных классах // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 129–132. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745447918.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Академия, 1995.

© Брехова Д.И., 2026

DARYA BREKHOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS IN THE PROCESS OF STUDYING ANIMALS BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The issue of development of cognitive universal learning skills in the process of studying animals in the third form is considered. The theoretical basis is analyzed, the practical activity of development of cognitive universal learning skills of school students of the third form is described.

Keywords: *Federal State Educational Standard of Primary General Education, cognitive universal learning skills, subject "The World Around Us", diagnostics of cognitive skills, tasks of creative nature, exploratory activity, model, game.*

© Брехова Д.И., 2026

УДК 373.3

Е.А. ГРАЧЕВА
(gracevakata85@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОЧНОГО НАВЫКА ТАБЛИЧНОГО СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ*

Рассматривается актуальная проблема формирования прочного вычислительного навыка табличного сложения и вычитания у учащихся начальной школы. Подчёркиваются недостатки подхода, основанного на механическом заучивании, и обосновывается необходимость осознанного усвоения этого материала школьниками. Предлагается комплексная система упражнений, построенная на принципе последовательного перехода от наглядно-образного восприятия к автоматизму и гибкому применению навыка.

Ключевые слова: *табличное сложение и вычитание, вычислительный навык, младшие школьники, математическое мышление, система упражнений, игровые технологии.*

Одной из ключевых задач начального обучения математике является формирование у учащихся 1–4-х классов вычислительных навыков. Эти навыки необходимы как в повседневной жизни, так и для успешного освоения более сложных математических концепций в будущем. Ребенок, испытывающий трудности с базовыми вычислениями, тратит много времени и когнитивных усилий на выполнение простых операций, что мешает ему понимать более сложные математические темы.

Эксперты в области образования сходятся во мнении, что вычислительные умения представляют собой осознанное выполнение действий с детализацией каждой операции, тогда как вычислительные навыки – это автоматизированное выполнение этих действий с пропуском промежуточных шагов и контролем конечного результата. При этом каждый навык проходит стадию умения.

Приобрести вычислительные навыки – значит: для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия и выполнять эти операции достаточно быстро. Эти навыки должны формироваться осознанно и прочно, т. к. на их базе строится весь начальный курс обучения математике и последующие образовательные ступени.

Полноценный вычислительный навык характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом, прочностью.

Традиционно обучение вычислениям основано на репродуктивном воспроизведении алгоритмов, что ограничивает умственное развитие. Таким образом, современные методисты для формирования вычислительных умений и навыков опираются на теорию поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), основанную на интериоризации – переходе внешних действий во внутренний умственный план [1, 3, 4].

Н.Б. Истомина отмечала, что вычислительные навыки успешно формируются у учащихся при создании в учебном процессе определенных условий, т. к. процесс овладения вычислительными навыками довольно сложен: сначала ученики должны усвоить тот или иной вычислительный прием, а затем в результате тренировки научиться достаточно быстро выполнять вычисления и в отношении табличных случаев – запомнить результаты наизусть [3].

Как правило, обучающиеся к концу 1-го класса должны освоить табличное сложение и вычитание. Однако традиционный подход к обучению зачастую сводится к механическому заучиванию табличных случаев, что предполагает многократное повторение табличных равенств без глубокого понимания связей между числами и арифметическими операциями. Такая «зубрежка» может дать кратковременный эффект и навык у первоклассников оказывается поверхностным, ригидным и быстро утрачивается. Ученики, освоившие табличное сложение и вычитание исключительно механическим путем, испы-

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Грачева Е.А., 2026

тывают значительные трудности при выполнении вычислений в нестандартной форме, применении знаний в практических задачах и выборе рационального способа вычисления [2].

Так, практикующие педагоги находятся в постоянном поиске эффективной и обоснованной системы упражнений, направленной на формирование осознанного, правильного, автоматизированного и гибкого навыка табличного сложения и вычитания у младших школьников. Это стало и нашей целью исследования.

На наш взгляд, система упражнений должна позволить: 1) достичь автоматического и безошибочного выполнения операций сложения и вычитания в пределах двадцати; 2) развивать математическое мышление, внимание, память и логику у обучающихся; 3) повышать учебную мотивацию и интерес к математике; 4) сформировать уверенность школьника в собственных силах и положительное отношение к учебной деятельности.

Эффективность формирования вычислительных навыков напрямую зависит от учёта возрастных особенностей учащихся. Младшие школьники лучше усваивают информацию, представленную в наглядной форме, и у первоклассников игра сохраняет свою значимость как ведущая деятельность.

Опираясь на обозначенные ранее теоретические основы дидактики для младших школьников, мы предлагаем следующую систему упражнений, построенную на принципе последовательного усложнения и включающую несколько взаимосвязанных этапов.

I этап. Усвоение состава чисел. Закрепление представлений о конкретном смысле сложения и вычитания. Цель: формирование общих представлений о сложении как объединении групп предметов в одно целое и вычитании как удалении части предметов из целого, о взаимосвязи между целым и частью. В основе успешного усвоения математических действий сложения и вычитания лежит понимание их предметного смысла, т. е. связи с реальными действиями с объектами. Виды упражнений:

1. Упражнение со счётным материалом. Отсчитай 10 кругов, убери 2 круга влево. Сколько кругов было? Убрал? Осталось?

2. Работа с числовыми домиками – заполнение схем, визуализирующих состав числа. Например, «Домик числа 12»: 6 и 6, 9 и 3, 5 и 7 и т. д.

3. Составление серий равенств. Необходимо составить как можно больше равенств на сложение с заданным ответом. Например, «Все пути к числу 6»: 1+5, 2+4, 3+3, 4+2 и др.

4. Игра «Поможем зайчатам» – это упражнение для младших школьников, направленное на формирование математических представлений. Ребенок выкладывает определенное количество серых фигурок (например, 5), а затем меняет цвет их «шубки» на белый, чтобы спасти зайчат от лисы. Учитель задает вопросы, помогая ребенку анализировать количество зайчат, их цвета и составлять числовые выражения. Например, после изменения цвета одной фигурки: «Сколько всего зайчат?» (5), «Сколько белых?» (1), «Сколько серых?» (4). Ребенок делает вывод: «Число 5 состоит из 1 и 4». Процесс повторяется до тех пор, пока все зайчата не станут белыми.

5. Манипуляции со счетными материалами: практическое разложение числа на две группы (кружочки, палочки) с последующей вербализацией, моделированием и записью соответствующего равенства (например, 7 палочек – это 3 и 4, запись: 3+4=7).

II этап. Установление связи между сложением и вычитанием. Цель: сформировать понимание взаимосвязи между сложением и вычитанием как взаимообратными операциями. Виды упражнений:

1. Упражнение со счётным материалом. Отсчитай 12 кругов, убери 2 круга влево. Сколько кругов было? Сколько убрал? Осталось? Верни круги на место. Сколько стало?

2. «Математические горки». Учитель предлагает отправиться в поход по числовой дорожке. На старте у нас есть число, например 7. Сначала мы поднимаемся в горку: прибавляем 5. Выполнив действие, узнаем промежуточный результат: 7 + 5 = 12. Затем мы спускаемся с горки и совершаем обратное действие – вычитаем те же 5. Из 12 вычитаем 5 и возвращаемся к исходному числу. Какое число получилось?

3. «Составь задачу». По заданному равенству 7 + 5 = 12. Придумайте задачу. А затем придумайте задачу с этими же числами, которая решается вычитанием.

© Грачева Е.А., 2026

4. Решение «троек» примеров: решение примера на сложение с последующим составлением и решением двух взаимосвязанных примеров на вычитание (3+5=8, 8–5=3, 8–3=5).

5. Составление «математических семейств»: для трех взаимосвязанных чисел составить четыре верных равенства (примера): два на сложение и два на вычитание, например, для чисел 2, 5, 7: 2+5=7, 5+2=7, 7–2=5, 7–5=2.

6. Понятие целого и части позволяет как бы «материализовать» такие термины, как слагаемые, уменьшаемое, вычитаемое. Например, устанавливая соответствие между моделью и математической записью (см. рис. 1). Учащиеся рассматривают значение суммы как целое, а слагаемые – как его части. Отсюда, опираясь на модель, составляют два равенства на вычитание чисел.

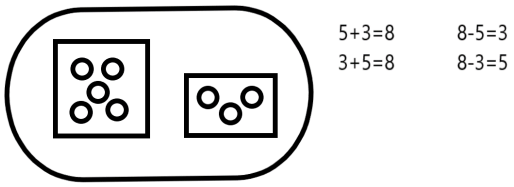


Рис. 1. Установи соответствие между рисунком и математической записью [3, с. 42]

III этап. Первоначальное закрепление табличного сложения и вычитания (осознанное выполнение). Цель: закрепить полученные знания вычислительных приёмов, обеспечив осознанное и правильное выполнение операций. Виды упражнений:

1. Решение вычислительных заданий с опорой на наглядность: использование счетного материала, рисунков, числовых лучей, моделей для проверки или иллюстрации решения. Например, счётов при вычислении случая 8+5: сначала дополним до 10 (2), а затем добавим ещё 3.

2. «Арифметические пазлы-раскраски». Ученик решает пример и по его результату закрашивает определенную область заданным цветом. Итоговый рисунок служит средством самоконтроля.

3. «Арифметические цепочки» – последовательное решение примеров, где результат предыдущего действия является началом следующего (см. рис. 2).

5	+	3	=		6	=		+8	=		-7	=	?

Рис. 2. Составь и реши примеры цепочки

4. Сравнение значений выражений: задания на установление отношений «больше», «меньше», «равно» между значениями двух выражений (3+4 … 2+6).

IV этап. Автоматизация навыка. Цель: добиться быстрого и безошибочного выполнения операций, доведя навык до уровня автоматизма. Виды упражнений:

1. Интенсивный устный счет: быстрое решение примеров, предъявляемых учителем на слух или с помощью карточек-тренажеров.

2. Компьютерные тренажеры и интерактивные онлайн-платформы: использование цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающих немедленную обратную связь и адаптирующихся к уровню ученика.

3. Таймерные задания (математический диктант на время): выполнение определенного объема вычислений за ограниченный промежуток времени.

© Грачева Е.А., 2026

4. «Математические лабиринты». Прохождение лабиринта, где «ключом» от каждой «двери» является правильный ответ примера.

5. «Арифметическое лото». На картах игрового поля, в ячейках – числа от 2 до 18. Вместо «бочонков» – карточки с примерами табличного сложения и вычитания.

6. «Арифметическое домино» устроено таким образом, что на левой части карточки случай табличного сложения или вычитания, а на правой – ответ к одному из случаев табличного сложения и вычитания. Правила игры традиционны.

7. Квесты-«бродилки» на табличное сложение и вычитание.

V этап. Развитие креативности мышления. Цель: развитие гибкости математического мышления, умения применять навык в нестандартных ситуациях. Виды упражнений:

1. Задачи с «ловушками» – задачи, содержащие избыточные или противоречивые данные, требующие критического анализа условия.

2. Математические ребусы и кроссворды (рис. 3), разгадывание головоломок, условие которых основано на знании таблицы сложения и вычитания.

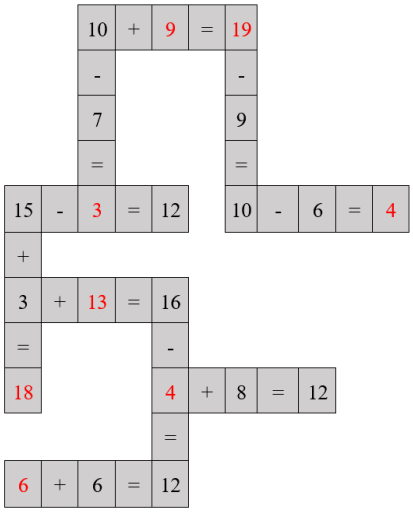


Рис. 3. Арифметический кроссворд

3. Конструирование числовых выражений в несколько действий по заданным параметрам. Например, составить примеры с заданным ответом, используя ограниченный набор чисел или восстановление пропущенных знаков действий или чисел: 5 □ 3 = 8; 9 □ … = 4.

Предложенная нами система упражнений представляет собой комплексный, педагогически обоснованный подход к формированию прочного навыка табличного сложения и вычитания. Она основана на принципе последовательного усложнения и учитывает возрастные особенности учащихся и реализует последовательный переход от наглядно-действенного и осознанного усвоения состава числа к установлению системных связей между операциями и далее – к этапу автоматизации, подкрепленному творческими заданиями на развитие гибкости ума. Такой подход позволяет не только достичь высокого уровня ключевых характеристик полноценного вычислительного навыка – правильности, осознанности, автоматизма и гибкости, – но и способствует общему развитию познавательных процессов младшего школьника: мышления, внимания, памяти. Активное использование игровых и вариативных заданий служит мощным мотивационным ресурсом, формируя уверенность в себе и устойчивый интерес к математике.

Внедрение данной системы в образовательную практику начальной школы позволит повысить эффективность учебного процесса и заложить качественный фундамент для дальнейшего успешного изучения математики.

© Грачева Е.А., 2026

Литература

1. Белошистая А.В. Обучение математике в начальной школе. М.: Владос, 2019.
2. Евтеева М.В. Проблема формирования у младших школьников навыка устных вычислений // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 87–90. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745445425.pdf (дата обращения: 12.01.2026).
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. М.: Академия, 2020.
4. Науменко О.В. Проблемы качества математического образования современных школьников // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2025. № 8(201). С. 88–94.

EKATERINA GRACHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF STRONG SKILLS OF TABLE ADDITION AND SUBTRACTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The urgent issue of development of strong computational skill of table addition and subtraction of students of primary school is considered. There are underlined the disadvantages of the approach, based on the mechanical learning, and the necessity of conscious learning of this material by schoolchildren is substantiated. The complex system of exercises, build on the principle of the successive transfer from the figurative perception to automatism and the flexible use of skill is suggested.

Keywords: *table addition and subtraction, computational skill, younger schoolchildren, mathematical thinking, system of exercises, playing technologies.*

© Грачева Е.А., 2026

УДК 372.891

А.Д. ИГНАТОВА
(karrrjin@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ГЕОГРАФИИ*

Рассматривается потенциал волонтерской деятельности по географии для развития познавательных универсальных учебных действий (УУД) у подростков в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Приведены результаты анкетирования, выявившие предпочтения школьников и их самооценку ключевых познавательных умений. На основе эмпирического исследования интересов и мотивации учащихся 7–9 классов представлена концептуальная модель педагогического проекта «Географ-исследователь.

Ключевые слова: *познавательные универсальные учебные действия, волонтерская деятельность, географическое образование, подростки, педагогический проект, метапредметные результаты.*

Современный этап развития общества и образования, отраженный в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [10], акцентирует внимание на формировании у обучающихся умения учиться, способности к саморазвитию и применению знаний в реальных жизненных ситуациях. Ключевым инструментом достижения этих целей выступают универсальные учебные действия (УУД), среди которых особую роль играют познавательные УУД, обеспечивающие интеллектуальный аппарат для исследования и осмысления мира.

Параллельно с образовательным направлением, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации определяет волонтерство как действенный инструмент гражданского становления, социализации и формирования активной жизненной позиции подростков [8].

В эпоху открытого доступа к информации у детей нередко наблюдается снижение глубины познавательной активности, преобладание клипового мышления и цифровой пассивности. Учебный процесс, замыкающийся в рамках кабинета, зачастую не предоставляет возможностей для применения сложных интеллектуальных действий в социально и личностно значимых контекстах.

Анализ современного состояния педагогической теории и практики позволил выделить противоречие между требованием ФГОС к формированию познавательных УУД и дефицитом педагогических технологий, обеспечивающих их развитие в практико-ориентированной, мотивирующей деятельности.

Данное противоречие обусловило постановку проблемы исследования: каковы особенности использования волонтерской деятельности по географии для развития познавательных УУД подростков?

Цель исследования состоит в выявлении и анализе уровня и структурных компонентов заинтересованности учащихся 7–9-х классов в волонтерской деятельности географической направленности как основы для последующего проектирования адресной педагогической модели.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить ряд задач:

1. Провести эмпирическое исследование заинтересованности подростков в участии в волонтерской деятельности.
2. На основе диагностических данных разработать проспект (концептуальную модель) волонтерского педагогического проекта «Географ-исследователь».

Фундаментальные положения о сущности, структуре и функциях универсальных учебных действий представлены в трудах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской [1]. В рамках их подхода универсальные учебные действия определяются как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [Там же, с. 8, 81, 189]. В структуре познавательных УУД принято выделять несколько взаимос-

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Игнатова А.Д., 2026

вязанных компонентов, которые в педагогической литературе могут группироваться по-разному, но в целом сводятся к следующим группам (рис. 1):

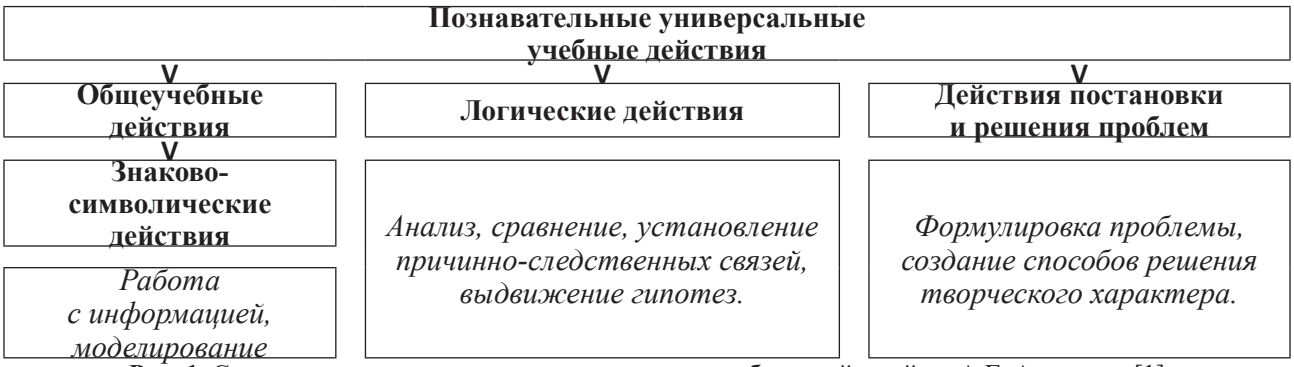


Рис. 1. Структура познавательных универсальных учебных действий по А.Г. Асмолову [1]

Н.А. Чуланова и Т.Н. Черняева дают следующее определение познавательным УУД: «это умственные действия, направленные на планирование, осуществление анализа своей познавательной деятельности и управление ею, на основе способов деятельности, используемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [11, с. 179].

На основе анализа ключевых методов географической науки была составлена структурная модель познавательных УУД подростка применительно к географической деятельности. Она имеет три уровня, каждый из которых отражает движение от общих метапредметных умений к их предметной конкретизации и к проявлению в реальной практической ситуации.

Уровень 1. Базовые (инвариантные) познавательные УУД. Представлена обобщенной структурой, описанной в концепции А.Г. Асмолова (общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблем) [1].

Уровень 2. Предметно-географические познавательные действия. В контексте географической науки и учебного предмета «география» этот уровень включается в себя действия: картографические, статистические, наблюдательные (полевые), сравнительно-географические, прогностические и проектные.

Уровень 3. Ситуативно-деятельностное проявление. Этот уровень представляет собой применение предметно-географических действий для решения конкретной практической задачи. Именно на этом уровне происходит интеграция познавательных УУД с регулятивными (планирование этапов работы) и коммуникативными (обсуждение в группе). Именно третий уровень является целевым для организации волонтерской деятельности, построенной на географическом содержании (краеведческие исследования, экологический мониторинг, социально-географические проекты), т. к. он обеспечивает перенос умений из учебного контекста в контекст реальной, личностно и социально значимой работы. Волонтерский проект создает «естественную среду» для проявления и отработки всей структуры познавательных УУД в их целостности.

В трудах Е.Н. Герасимовой, С.С. Кудрявцевой, Е.В. Четошниковой раскрывается воспитательный и развивающий потенциал добровольчества [5]. Современные исследователи (О.А. Кривошеина, А.В. Денисова) рассматривают волонтерство как эффективный способ формирования социальной активности и метапредметных компетенций [7].

Работы В.П. Лебедевой, Н.В. Кленовой, а также региональных исследователей подчеркивают роль краеведения и полевых практик в формировании географической культуры [4]. В.А. Брылев и А.Д. Ступникова отмечают, что основу регионального содержания школьной географии закладыва-

© Игнатова А.Д., 2026

ет научное краеведение. На примере Волгоградской области авторы показывают примеры организации учебного и внеклассного краеведения [3].

А.Д. Ступникова отмечает, что учебные экскурсии создают условия для формирования метапредметных результатов, т. к. требуют от учащихся применения знаний в новой ситуации, их анализа и синтеза [9, с. 94]. Этот тезис является ключевым для переноса учебной деятельности в волонтерский формат. В.А. Брылев акцентирует внимание на том, что «экскурсии не должны быть пассивны, необходим не только осмотр, фотографирование или зарисовка объектов, но и выяснение их образования. Это нужно для того, чтобы бороться за сохранение равновесия природной среды и идти по пути ее совершенствования» [2, с. 3].

Наш более ранний опыт исследования проектной деятельности на уроках географии подтвердил ее эффективность для развития познавательных УУД и высокий интерес подростков к решению практически значимых задач [6].

Для подтверждения теоретического тезиса о востребованности и высоком потенциале волонтерской деятельности географической направленности среди подростков было проведено анкетирование.

Цель анкетирования: выявить отношение, мотивацию и содержательные предпочтения учащихся 7–9-х классов в отношении участия в географическом волонтерстве, а также оценить их самооценку ключевых познавательных умений. В исследовании приняли участие 67 учащихся (7 класс – 22 человека, 8 класс – 23 человека, 9 класс – 22 человека) МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9 им. П.А. Столыпина г. Балашова Саратовской области».

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать диагностический инструментарий для оценки заинтересованности подростков в участии в волонтерской деятельности.
2. Провести анкетирование целевой группы и количественно-качественную обработку полученных данных.
3. Проанализировать результаты, выявив доминирующие тенденции, структурные связи и противоречия в представлениях респондентов.
4. Разработать проспект (концептуальную модель) адресного волонтерского педагогического проекта «Географ-исследователь».

Основным методом выступило анкетирование. Был разработан опросник, включающий 15 вопросов, сгруппированных в тематические блоки: А) Общее отношение к волонтерству; Б) Мотивация и предпочтения (вопросы с множественным выбором); В) Самооценка познавательных и организационных умений (5-балльная шкала Ликерта); Г) Опасения и барьеры.

Для обработки данных использовались методы математической статистики (подсчет процентов, средних значений) и качественного контент-анализа ответов на открытый вопрос.

Блок А. Общее отношение к волонтерству. На вопрос «Как ты относишься к идее волонтерства (добровольческой, бесплатной помощи) в целом?» респонденты показали высокий уровень принятия (рис. 2).

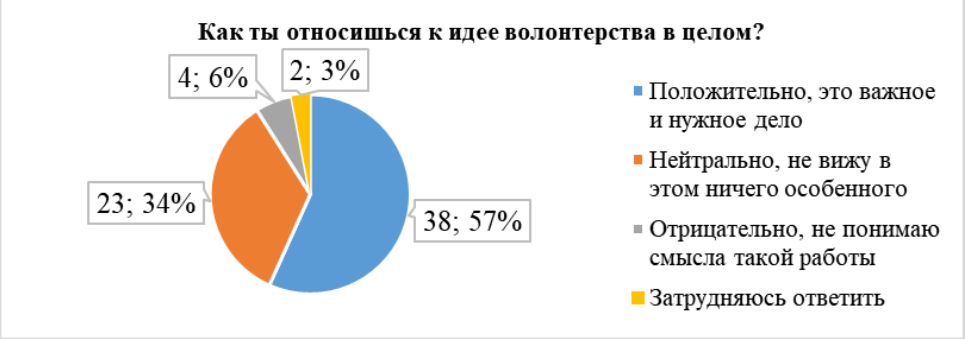


Рис. 2. Отношение учащихся к волонтерству в целом

© Игнатова А.Д., 2026

Однако, связь волонтерства со школьной жизнью воспринимается менее однозначно. На вопрос «Как ты считаешь, может ли волонтерская деятельность быть частью школьной жизни, связанной с учебными предметами?» мнения разделились (рис. 3).

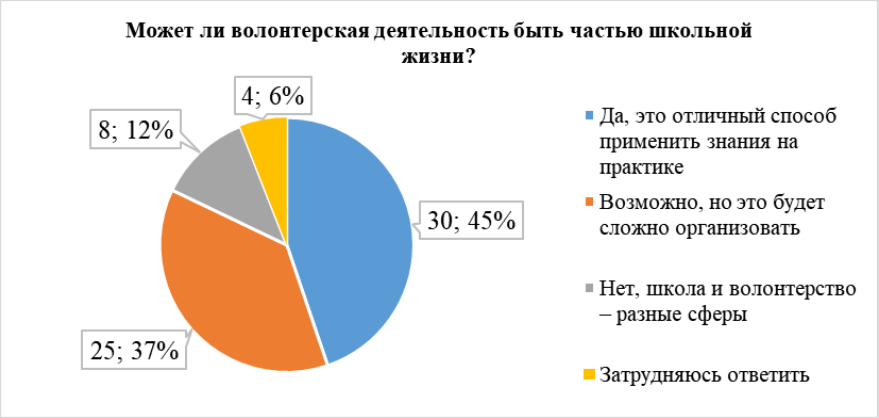


Рис. 3. Мнение учащихся о связи волонтерства и школьных предметов

Блок Б. Мотивация и предпочтения. Респондентам было предложено выбрать до 3-х наиболее значимых для них мотивов возможного участия. Результаты демонстрируют смесь социальных, познавательных и прагматических мотивов, среди них возможность провести время с друзьями на свежем воздухе, в походе; желание реально помочь своему городу/району; интересно попробовать себя в роли исследователя, научиться чему-то новому; полезно для портфолио и будущего поступления; получение оценки или поощрения по предмету «География»; рекомендация или просьба учителя/классного руководителя.

Вопрос о предпочтительном направлении деятельности показал наибольший интерес к активным, полевым формам с видимым результатом (табл. 1).

Таблица 1

Предпочтительные направления волонтерской деятельности по географии

Направление	Процент выбора	Пример формулировки респондента	Пример практической реализации
Эколого-географическое (уборка, посадка деревьев, экологический мониторинг)	71	Участвовать в экологических акциях	Экологическая акция «Чистая река – чистые берега» https://442fz.volganet.ru/025233/news/526904
Туристско-краеведческое (разработка маршрутов, помощь в организации походов)	62	Помогать в организации походов или создавать карты интересных мест	Волонтерский проект «Увлеченные культурой» https://culture.volgograd.ru/current-activity/cooperation/news/456870/
Краеведческо-исследовательское (изучение истории места, архивная работа)	34	Исследовать историю улиц или зданий своего района	Проект «Доступный город» https://dobro.ru/project/31145
Социально-географическое (опросы жителей, проекты по улучшению двора)	29	Проводить опросы жителей или предлагать идеи по благоустройству.	Проект «Волонтеры гостеприимства» https://www.волонтерыгостеприимства.рф

© Игнатова А.Д., 2026

Блок В. Самооценка познавательных и организационных умений. Была проведена самооценка развития ключевых для волонтерства по географии познавательных умений по 5-балльной шкале (рис. 4).

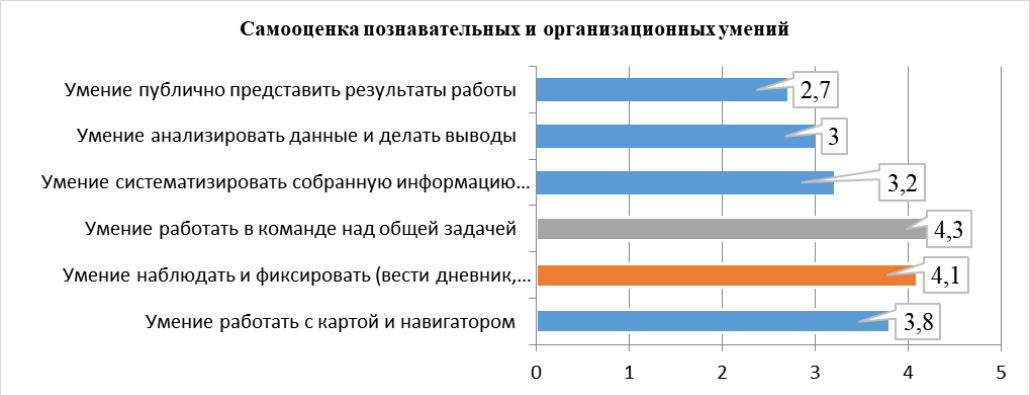


Рис. 4. Самооценка учащихся развития отдельных познавательных умений (средний балл)

Блок Г. Опасения и барьеры. В этом блоке представлен открытый вопрос о главных опасениях ребят, связанных с участием в волонтерской деятельности. Ответы учеников были сгруппированы по категориям, среди них: нехватка времени из-за учебной нагрузки и секций; непонятно, что конкретно нужно будет делать, боюсь не справиться; стесняюсь публичных выступлений и отчетов; отсутствие интереса со стороны друзей.

Таким образом, среди подростков отмечается позитивное отношение к волонтерству (58%), а 45% готовы рассматривать его как часть школьной практики. Ведущими мотивами являются социально-деятельностные и социально-значимые. Также отмечается познавательный мотив что указывает на возможность совмещения образовательных задач с социальными устремлениями. Учащиеся отдают явное предпочтение эколого-географическому и туристско-краеведческому направлениям волонтерской деятельности, т. е. деятельности, предполагающей движение, пребывание на природе и видимый практический результат. Учащиеся относительно уверены в своих первичных действиях (наблюдение и фиксация результатов наблюдения), но испытывают значительные трудности на этапах систематизации, анализа данных и особенно публичной презентации результатов (средний балл 2.7–3.0). Основные опасения школьников подчеркивают критическую важность четкого, поэтапного, гарантирующего успех волонтерского проекта, а также необходимости формирования навыков самопрезентации и рефлексии для преодоления страха перед отчетностью.

Результаты эмпирического исследования стали основой для проектирования адресной педагогической модели.

Цель проспекта: предложить структурно-содержательную модель волонтерской деятельности, которая преобразует потенциальный интерес подростков в реальную образовательную практику, целенаправленно развивая познавательные УУД через решение социально-значимых географических задач. Проект рассчитан на учебный год и строится как последовательность взаимосвязанных этапов.

Этап 1. Начало проекта и картографирование проблемы (сентябрь–октябрь). Цель этапа: перевести абстрактный интерес в конкретное проблемное видение территории. Проводится совместное с подростками изучение карт, спутниковых снимков, исторических материалов о выбранном объекте (например, береговая линия местного водоема, территория парка). Задача состоит в том, чтобы создать не контурную, а деятельную карту-схему, на которой будут обозначены не только объекты, но и слои «Проблемы», «Потенциал», «Вопросы для исследования». Развиваемые УУД: знаково-символические действия (моделирование пространства), анализ визуальной информации, постановка проблемы.

© Игнатова А.Д., 2026

Этап 2. Полевой протокол (ноябрь–февраль). Цель этапа: организовать сбор первичных эмпирических данных по четкому алгоритму. Проводится серия выходов на местность. Для снятия неопределенности каждый выезд осуществляется по готовому полевому протоколу-кейсу, разработанному педагогом (например, «Протокол экологической оценки берега», «Протокол описания памятника природы»). Протокол содержит конкретные пункты: что наблюдать, как фиксировать (фото, замеры, описание), в какую таблицу заносить. Развиваемые УУД: сравнение объектов и состояний, выдвижение гипотез, планирование наблюдения, фиксация результатов – базовые логические и общеучебные действия.

Этап 3. Лаборатория анализа (март). Цель этапа: преодолеть дефицит умений работы с информацией и ее анализа. Производится работа в учебном кабинете («лаборатории»). На этом этапе педагог выступает как наставник. Учащиеся учатся: систематизировать разрозненные полевые данные в сводные таблицы, строить на их основе простейшие диаграммы и графики, проводить сессию «Почему?» – коллективный поиск причинно-следственных связей между выявленными фактами, формулировать предварительные выводы. Развиваемые УУД: систематизация информации, анализ данных, установление причинно-следственных связей, формулировка выводов.

Этап 4. Проектирование решения и публичная презентация (апрель). Цель этапа: развитие навыка презентации и проектного мышления. На основе выводов команды разрабатывают конкретное, реалистичное предложение по улучшению ситуации (эскиз информационного стенда, план миниакции по благоустройству, схему экотропы). Далее происходит подготовка к презентации по шаблону: проблема – методы исследования – данные – выводы – наше предложение. Презентация проводится сначала внутри команды, затем – на школьной конференции, куда приглашаются педагоги, родители. Развиваемые УУД: действия постановки и решения проблем, построение речевого высказывания, публичное выступление, аргументация.

Этап 5. Рефлексия и «Карта роста» (май). Цель этапа: осознание школьниками приобретенных умений и завершение цикла. Проводится итоговый сбор. Каждый участник заполняет индивидуальную «Карту роста» – опросник, где отмечает, какие из перечисленных умений (работа с картой, заполнение протокола, построение диаграммы, выступление и т. д.) он «приобрел», «развил» или пока «хочет улучшить». Проходит общее обсуждение результатов и планов на следующую работу. Развиваемые УУД: рефлексия способов и результатов деятельности, оценка собственного прогресса, саморегуляция.

Следующим этапом исследования является практическая реализация волонтерского проекта в рамках прохождения производственной педагогической практики в рамках учебной и внеучебной работы по географии.

Таким образом, интеграция двух стратегических векторов – образовательного (развитие познавательных УУД) и социально-воспитательного (волонтерская деятельность) – в рамках учебного предмета «География» представляется довольно перспективной. География, в силу своего комплексного характера, опоры на пространственный подход и тесной связи с краеведением, предоставляет уникальное содержательное поле для социально значимой практики. Волонтерские проекты экологической, краеведческой или социально-географической направленности потенциально могут стать той самой естественной средой, где абстрактные познавательные действия (анализ, сравнение, моделирование, выдвижение гипотез) превращаются в необходимые инструменты для решения реальных, личностно значимых задач на локальной территории.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.] Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.

2. Брылев В.А., Клюшникова Н.М., Селезнева А.В. Экскурсии в родную природу: научно-популярные очерки по географии Волгоградской области. 2-е изд., расш. и доп. М.: Глобус, 2009.

3. Брылев В.А., Ступникова А.Д. Научное краеведение как основа регионального содержания школьной географии // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 60–65.

© Игнатова А.Д., 2026

4. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Дополнительное образование в современной школе / отв. ред. М.А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2005.

5. Герасимова Е.Н., Самородова И.А. Волонтерство: значение и возможности в подростковой жизни // Юный ученый. 2025. № 5(90). С. 41–43. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/young/archive/90/4926. (дата обращения: 29.12.2025).

6. Игнатова А.Д. Проектная деятельность подростков на уроках географии как средство развития метапредметных результатов // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 133–138. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745446634.pdf (дата обращения: 02.01.2026).

7. Кривошеина О.А., Денисова А.В. Волонтёрство и добровольчество в современной школе. СПб. : [б. и.], 2014.

8. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201412080039?ysclid=mo6w1s5rk6248538691 (дата обращения: 28.12.2025).

9. Ступникова А.Д. Учебные экскурсии по географии как условие формирования метапредметных и личностных планируемых образовательных результатов // Достижение нового образовательного результата средствами школьного предмета «География» в условиях реализации ФГОС: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 21 апр. 2016 г.). Волгоград: ООО «Планета», 2016. С. 91–95.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 28.12.2025).

11. Чуланова Н.А., Черняева Т.Н. Нормативный контекст определения «Познавательные универсальные учебные действия» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 860.

ANASTASIYA IGNATOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS OF TEENAGERS BY THE MEANS OF VOLUNTARY WORK OF GEOGRAPHY

The potential of voluntary work of Geography for the development of cognitive universal learning skills of teenagers in correspondence with the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education is considered. There are given the results of questionnaire, discovering the schoolchildren's preferences and their self-assessment of key cognitive skills. On the basis of the empirical study of interests and motivation of school students' of the 7–9 forms, the conceptual model of pedagogical project "The Geographer-researcher" is presented.

Keywords: *cognitive universal learning skills, volunteering activities, geographical education, teenagers, pedagogical project, metasubject outcomes.*

© Игнатова А.Д., 2026

УДК 376.1

Т.Г. КОБЗЕВА, А.И. ЦОЙ, Д.А. КОЗЫРЕВА
(zhulkevska@yandex.ru[1], allavolgograd@mail.ru[1], dasha.kozyreva.05@bk.ru[2])
[1]Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
[2]Институт общественного здоровья имени Н.П. Григоренко
Волгоградского государственного медицинского университета Минздрава России

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Описаны теоретические основы патриотического воспитания младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях школы-интерната. Представлены результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формирования патриотических чувств у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *патриотизм; патриотические чувства; патриотическое воспитание; содержание, формы, методы и средства воспитательного процесса патриотической направленности; учащиеся школы-интерната; нарушения опорно-двигательного аппарата; двигательные расстройства ортопедического характера; младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата; школа-интернат.*

В современном российском обществе как никогда остро звучит проблема патриотизма. У каждого человека со словом «Родина» связаны самые глубокие и сильные чувства: любовь и гордость за ее историю и культуру, преданность своему народу, готовность к любым подвигам во имя Отечества. Истинный гражданин своей страны должен обладать активной социальной позицией, самостоятельностью, способностью принимать решение. Обладать правовым самосознанием, у него должны быть сформированы патриотические чувства. Эти важнейшие качества личности необходимо начинать формировать с детства, что является чрезвычайно сложной задачей.

Прежде чем говорить о патриотическом воспитании, необходимо обратить внимание на такие понятие, как «Патриотизм», «Патриотические чувства», «Патриотическое воспитание». Анализ педагогических исследований и практики показывает, что исследователи связываю понятие «патриотизм» с воспитанием чувств гордости за родную страну и любви к Родине. Все исследователи подчеркивают важность и своевременность воспитания патриотических чувств. «Воспитание патриотов своей Родины – ответственная, сложная и одна из приоритетных воспитательных задач современной школы» [6, с. 56].

Патриотическое воспитание невозможно без формирования и развития патриотических чувств, которые рассматриваются, «как любовь к большой и малой Родине, соответствующие установки и ценности, социальная (в том числе религиозная и национальная) толерантность, общественно значимые поведение и деятельность» [5, с. 74]. В современных исследованиях в фокусе внимания находится формирование представлений о родном крае у детей, которое рассматривается как начальный этап патриотического воспитания. «Дошкольный возраст является одним из ответственных этапов в развитии ребенка. В этом возрасте у дошкольников интенсивно формируются представления о родном крае: дети узнают об окружающей их природе (растениях и животных), окружающих людях, о городе, в котором живут, о культуре и искусстве родного края» [16, с. 35].

Анализ современных научных трудов по патриотическому воспитанию школьников показал, что данный вопросы привлекает учителей разных предметов. Они отмечают ценность своих уроков для гражданско-патриотического воспитания. Так, например, подчеркивается значимость уроков по литературному чтению: «уроки литературного чтения непосредственно влияют на воспитание патриотических чувств у младших школьников, т. к. напрямую работают с душой маленького человека» [17, с. 366].

© Кобзева Т.Г., Цой А.И., Козырева Д.О., 2026

Для того, чтобы сформировать у детей патриотические чувства необходимо сформировать систему непрерывного патриотического воспитания.

Школа, как важнейший социальный институт детства, играет основополагающую роль в процессе патриотического воспитания школьников, формирования у них патриотических чувств, любви к Родине, уважительного отношения и чувства гордости за свой народ, чувства сопричастности к истории родного края, родной страны. Роль школы в воспитании молодежи как ответственных граждан Российской Федерации, отражена в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, федеральном законе «Об образовании» и других нормативно-правовых документах [4, 7].

Отечественный исследователь М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев определяет патриотическое воспитание как «систематическую и целенаправленную деятельностью по формированию патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [3, с. 29]. О.В. Ефремова, Н.А. Буримская рассматривает патриотизм в более широком смысле, указывая на значимость патриотизма для политики. «Патриотизм – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [6, с. 54].

Патриотическое воспитание занимает важное место в образовательном процессе в школе. По мнению А.Т. Нагиевой, «младший школьный возраст считается крайне восприимчивым для восприятия моральных знаний, т. к. в силу ограниченности нравственного опыта моральные знания являются регулятором духовно-ориентированного поведения, его мотивов» [13, с. 52]. Все перечисленные психологические особенности младших школьников создают благоприятные предпосылки для успешного решения задач патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание должно быть длительным и систематическим. На специфику данного процесса указывают современные педагоги. «Он способствует формированию самосознания, уважения к себе, самостоятельного мышления, способности ориентироваться в духовных ценностях, принимать обдуманные решения и отвечать за свои действия» [15, с. 184]. Патриотизм не возникает случайно, он формируется в течение длительного времени.

Работа по патриотическому воспитанию не менее важна с младшими школьниками, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА). Дети с нарушениями ОДА представляют особую категорию детей с ограниченными возможностями здоровья. В нашей стране дети разных возрастных групп имеют те или иные нарушения моторных функций.

Согласно концепции И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата делятся на три группы: «дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата вследствие органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) (детский церебральный паралич, полиомиелит, пороки развития центральной нервной системы, нейродегенеративные заболевания и др.); дети с врожденными патологиями и деформациями опорно-двигательного аппарата (вывих бедра, сколиозы, костные деформации и др.); дети с приобретенными дефектами костно-мышечной системы (травмы, опухоли костей, заболевания скелета и др.)» [11, с. 37].

Другая научная точка зрения принадлежит таким ученым, как М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, А.А. Гусейнова [8]. «Согласно исследованиям клинико-психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями ОДА, условно разделяют их на две группы – с ортопедическим и неврологическим характером двигательных расстройств, которые нуждаются в различных вариантах психолого-педагогической поддержки, образования и воспитания. При этом они отмечают, что у детей с двигательными расстройствами ортопедического характера обычно нет выраженных нарушений интеллектуального развития» [Там же, с. 37].

© Кобзева Т.Г., Цой А.И., Козырева Д.О., 2026

Говоря о патриотическом воспитании школьников в нашем исследовании, мы будем прежде всего иметь в виду детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющими ортопедические двигательные расстройства и осваивающие адаптированную основную общеобразовательную программу варианта 6.1. в школе-интернате. Сформированный традициями уклад жизни в школе-интернате определяет воспитательную систему школы как самостоятельный психолого-педагогический феномен и позволяет ему выступать координатором воспитательных воздействий на обучающихся. Система патриотического воспитания обучающихся в школе-интернате имеет свои особенности.

Воспитание патриотических чувств у младших школьников с ОВЗ – это непростой педагогический процесс, который основан на формировании нравственных ценностей у школьников. По мнению Е.С. Аргандейкиной, «одним из основных этапов формирования патриотизма у детей с ограниченными возможностями следует считать накопление социального опыта жизни, осознание принятых норм поведения и взаимоотношений. Характерной чертой воспитания патриотизма у детей с ОВЗ является единство нравственных чувств, знаний и практической деятельности» [2, с. 283].

У детей с ограниченными возможностями здоровья патриотизм не воспитается сам по себе. Важная роль отводится педагогу, задача которого состоит в грамотно спланировавшей работе по развитию нравственных качеств ребёнка. Условия школы-интерната позволяют планировать работу по патриотическому воспитанию младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, через систему дополнительного образования, включение в социальную практику в течение всего дня, в доступной для детей форме, с учетом возрастных и психологических особенностей. Задача педагога состоит в создании и формировании системы непрерывного патриотического воспитания.

Мир культуры и истории окружает детей с детства. Региональная культура, история является первым шагом в освоении ребенком общечеловеческих ценностей. Задача взрослых сохранить у детей эмоциональную отзывчивость и доверчивость ребенка, создать доброжелательную атмосферу для постепенного воспитания чувства гордости за свою страну, город, семью.

Определяя содержание, формы, методы и средства при организации воспитательного процесса патриотической направленности у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо учитывать следующие положения. 1. Учитывая психологические особенности детей данной категории необходимо начинать работу по патриотическому воспитанию с ближнего окружения, постепенно расширяя границы познания (дом, улица, школа, любимый уголок семьи, культура и история города, края и т. д.). 2. На первых этапах подбор содержания и материалов должен быть оптимальным с точки зрения усвоения их ребенком. 3. Решение задач патриотического воспитания должно осуществляться в течение всего дня пребывания в условиях школы-интерната. 4. Выстраивание щадящего режима дня при сочетании урочной, внеурочной деятельности, занятий по дополнительному образованию, включение школьников в социальную практику. 5. Планирование занятий с учетом гибкости и разнообразная: групповые, в малых группах, в парах, индивидуальные.

Учитывая психофизические, познавательные возможности, эмоционально-волевую сферу, тревожность, психологическую дезадаптацию младших школьников с нарушениями ОДА, реализация задач патриотического воспитания должна осуществляется на основе использования и гибкого сочетания самых различных форм, методов и средств воспитательной деятельности, включающих разноплановые мероприятия, проводимые системно, с определенной цикличностью в соответствии с научно обоснованными организационными условиями. Содержание образования должно отвечать стандартам и потребностям всех детей, позволять им в полной мере участвовать в процессе познания истории и культуры родного края. Чтобы достичь цели в решении задач патриотического воспитания, при подборе форм, методов и средств педагогу необходимо учитывать такие принципы, как принцип сотрудничества и взаимопонимания; принцип системности; принцип единства содержания работы по патрио-

© Кобзева Т.Г., Цой А.И., Козырева Д.О., 2026

тическому воспитанию и диагностики; деятельностный принцип, основанный на теории психического развития ребенка, разработанной в трудах в трудах Г.С. Абрамовой [1], А.Н. Леонтьева [12], Д.Б. Эльконина [18], «центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка; деятельностный принцип определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей» [Там же, с. 11]; «принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей» [1, с. 17]; «принцип комплексности методов педагогического и психологического воздействия, при котором педагогом используется многообразие форм, методов, средств; учет эмоциональной сложности материала» [12, с. 52].

Таким образом, патриотическое воспитание младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляет собой длительный систематический процесс, основанный на учете специфики образовательного учреждения, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Школа-интернат обладает значительными возможностями для реализации патриотического воспитания детей и имеет большой потенциал для формирования патриотических чувств у школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013.
2. Аргандейкина Е.С. К вопросу о военно-патриотическом воспитании младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Великая Отечественная война в истории народов Поволжья: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. (г. Чебоксары, 16 мая 2024 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2024. С. 283–285.
3. Бузский М.П., Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания: моногр. Волгоград: ВолГУ, 2008.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=mm8x5x43uo823432672 (дата обращения: 20.10.2025).
5. Дьяченко В.В. Теория и практика патриотического воспитания в современной России: дисс. … д-ра пед. наук. М., 2001.
6. Ефремова О.В., Буримская Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников как одно из приоритетных направлений воспитания учащихся // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 9. С. 54–56.
7. Закон «Об образовании Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013 г. М.: Эксмо, 2013.
8. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просв., 1993.
9. Левашов В.К. Патриотизм в контексте современных социально-политических реалий // Социологические исследования. 2006. № 8(268). С. 67.
10. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Особенности обучения ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методич. рекомендации. М., СПб.: Нестор-История, 2012. С. 3–10.
11. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Издат. центр «Академия», 2001.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. М.: Политиздат, 2012.
13. Нагиева А.Т. Формирование самооценки младшего школьника в процессе учебной деятельности: моногр. Новосибирск: Сибпринт, 2013.
14. Плотникова Е.Н. Патриотическое воспитание младших школьников во внеклассной работе эстетической направленности // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: сб. тр. IV Междунар. науч.-практич. конф. (г. Евпатория, 10–11 дек. 2024 г.). Симферополь: ООО «Издательство Типография “Ариал”», 2025. С. 90–94.
15. Сергеева О.В. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста в образовательном процессе начальной школы // Ratio et Natura. 2020. № 2(2).
16. Цой А.И., Булавина А.Р. Формирование представлений о родном крае у детей с задержкой психического развития // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 2(49). С. 34–38. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687181494.pdf (дата обращения: 14.11.2025).
17. Шеметова Е.В. Воспитание патриотических чувств у младших школьников на уроках литературного чтения средствами краеведческого материала // XII Сталинградские исторические чтения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практич. конф., посвященной 82-й годовщине начала контрнаступления советских войск под Сталинградом. (г. Волгоград, 22 нояб. 2024 г.). М.: ООО «Планета», 2025. С. 366–369.
18. Эльконин Б.Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2011. Т. 4. № 1. С. 68–77.

© Кобзева Т.Г., Цой А.И., Козырева Д.О., 2026

TATYANA KOBZEVA, ALLA TSOY, DARYA KOZYREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University
N.P. Grigorenko Institute of Public Health of Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MUSCLE-SKELETON DISORDERS

The theoretical basis of patriotic education of younger schoolchildren with muscle-skeleton disorders in the context of boarding school is described. There are presented the results of the analysis of psychological and pedagogical literature considering the issue of development of patriotic feelings of younger schoolchildren with health limitations

Keywords: *patriotism; patriotic feelings; patriotic education; content, forms, methods and means of the educational process aimed at patriotic upbringing; students of boarding school; muscle-skeleton disorders; orthopedic motor disorders; primary school pupils with muscle-skeleton disorders; boarding school.*

© Кобзева Т.Г., Цой А.И., Козырева Д.О., 2026

УДК 37.034

А.А. КОРНИЕНКО, Н.Н. ТИХОНЕНКОВ
(kornienkoalina0703@gmail.com, tutor@vspu.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКА В ЭПОХУ ИИ-СТАНОВЛЕНИЯ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследуется проблема нравственного развития подростка в эпоху ИИ-становления. Рассматриваются вызовы и возможности игровой деятельности. Предлагаются возможные пути решения этой проблемы.

Ключевые слова: *нравственное развитие, подростковый возраст, искусственный интеллект, игровая деятельность, вызовы и возможности.*

Во все времена нравственное развитие играет огромную роль в становлении фундамента моральных норм и принципов, потому необходимо совершенствовать их у нового поколения, особенно у подростков.

Подростковый возраст представляет собой наисложнейший и многогранный этап развития, полный вызовов как для самих ребят, так и для их окружения. В этот период дети сталкиваются со стремительными физиологическими и психологическими изменениями в организме, активно конструируют свою идентичность. Психика подростка в это время неустойчива и подвержена влиянию множества факторов: взаимодействие со сверстниками, пробелы или ошибки в семейном воспитании. Подростки легко поддаются внушениям, а отсутствие четких моральный ценностей в современном мире – может привести к тому, что молодое поколение переживает существенные трудности в формировании устойчивых нравственных ориентиров. Эффективным и мощным инструментом решения этой проблемы является игровая деятельность [4].

Помимо этого, современные подростки – это первое поколение, чья социализация и игровая деятельность с рождения пронизаны алгоритмами и ИИ (искусственным интеллектом). В эпоху быстроразвивающихся цифровых технологий подростки оказываются в необычайно динамичном информационном пространстве, где влияние онлайн-среды на их нравственное развитие становится неотъемлемой частью их жизни. Цифровые платформы, такие как социальные сети, предоставляют подросткам уникальные возможности взаимодействия, обмена информацией и формирования своего мнения. Однако, в этом мире, где информация доступна мгновенно, сталкиваются с моральными дилеммами [3].

Игра – главный и самый естественный для ребенка способ познания мира – также радикально преобразилась. Это уже не просто коробка с кубиками или мяч. Это динамичные миры, где поведение неигровых персонажей управляется алгоритмами, подбор соперника происходит по умным схемам, а сама среда может меняться в ответ на действия игрока. Социальные связи заводятся не только в школьном коридоре, но и в голосовых чатах различных компьютерных игр, а правила честной игры и уважения проходят проверку в анонимном онлайн-пространстве, модерируемом алгоритмами.

В настоящее время, в эпоху ИИ-становления, перед подростками открывается невероятное многообразие игровых миров, способствующих нравственному развитию детей. Подросток может сегодня вести виртуальное государство, балансируя между справедливостью и эффективностью, а завтра – стать лидером команды в онлайн-мире, учась разрешать конфликты и брать на себя ответственность. Искусственный интеллект здесь выступает не как абстрактная угроза, а как конкретный инструмент, создающий бесконечные вариации этических дилемм и социальных ситуаций для отработки.

На основе вышесказанного появились задачи исследования:

1. Определить вызовы и возможности игровой деятельности как средства нравственного развития в эпоху ИИ-становления.

2. Разработать методы вовлечения, методические справки для педагогов и родителей, помогающие выбрать игру под конкретную воспитательную цель и организовать вокруг неё содержательное обсуждение.

© Корниенко А.А., Тихоненков Н.И., 2026

Одним из методов решения первой задачи был анализ процессов, структур, признаков, функций игровой деятельности, который показал, что среди огромного разнообразия видов взаимодействия с подростками приоритет отдаётся развлекательным программам на основе игровой деятельности, удовлетворяющих потребности в самореализации, познании и общении.

Были выделены следующие вызовы игровой деятельности:

1. Влияние виртуальной среды на нравственные установки. Виртуальные сообщества могут формировать определённые ценности, стандарты и поведенческие паттерны, которые могут отличаться от общепринятых в реальном мире. Это может вызвать конфликты между нравственными убеждениями, привитыми в семье и образовательной среде, и теми, которые формируются в виртуальном пространстве.

2. Контраст между виртуальным и реальным «Я». Способность представлять себя в социальных сетях, выбор контента для публикаций и взаимодействие в цифровом пространстве требуют от подростков постоянного осмысления, что создаёт потенциал для разрыва между виртуальным и реальным «Я».

3. Неверно организованная игровая деятельность. Игровая деятельность, организация которой не в полной мере отражает культурный фон, может подменить реальную жизнь, сформировать неадекватную модель взаимоотношений с действительностью [1].

Казалось бы, эти вызовы не такие позитивные, и следует ограничить подростка от цифрового мира. Однако это не так. Эпоха ИИ-становления не просто усугубляет старые риски – она кардинально меняет саму природу игрового пространства, превращая его из потенциальной угрозы в уникальную мастерскую по становлению человеческого в человеке.

На самом деле, игровая деятельность в эпоху ИИ-становления имеет огромное количество возможностей для нравственно развития подростка. Среди них можно выделить: формирование культуры нравственного поведения и коммуникации, освоение способов поведения, соответствующих дружеским взаимоотношениям (взаимопомощь, поддержка, общение), развитие рефлексии.

Возможности игровой деятельности, раскрывающиеся с приходом ИИ-технологий, поистине впечатляют. Ключевое изменение заключается в том, что цифровые миры перестают быть однотипными. Благодаря алгоритмам они обретают гибкость, способность подстраиваться под конкретного пользователя. Это значит, что нравственные проблемы, с которыми сталкивается подросток в игре, теперь могут усложняться постепенно, вслед за его личностным ростом.

Кроме того, игры становятся идеальной площадкой для социальных и моральных экспериментов. В безопасном виртуальном пространстве можно примерить на себя роль лидера небольшого государства в момент кризиса, попытаться разрешить затяжной конфликт между группами или сделать сложный выбор между благополучием общества и правами отдельного человека.

Наконец, современные технологии превращают игрока из зрителя в режиссера. Инструменты на базе ИИ позволяют подросткам самим создавать сюжеты, персонажей и целые миры, наделяя их определенными правилами и ценностями.

О необходимости игр для подростков и их роли в развитии и воспитании высказывались как отечественные, так и зарубежные авторы. А.С. Макаренко возвысил роль игровой деятельности в формировании личности, поставил её в один ряд с трудовой, учебной и общественной деятельностью. В игре, по его мнению, воспитываются те физические и психологические навыки, которые будут необходимы для работы: активность, творчество, умение преодолевать трудности [2].

Итак, игровая деятельность в эпоху ИИ-становления – это уже не просто поле для моральных выборов. Это адаптивная среда для становления характера.

Решение второй задачи стала разработка методической справки для педагогов и родителей, помогающая выбрать игру под конкретную воспитательную цель и организовать вокруг неё содержательное обсуждение. Ведь роль взрослых остается незаменимой в нравственном становлении подростков через игровую деятельность. Важно вести открытые, доверительные диалоги об игровых ситуациях, анализировать мотивы и моральные проблемы, формируя критическое мышление. Важно поощрять

© Корниенко А.А., Тихоненков Н.И., 2026

игры, ориентированные на сотрудничество, творчество и коллективное решение задач, создавая условия для благоприятного игрового взаимодействия.

В саму методическую справку мы включили такие пункты, как цель (переход от контроля времени к осмысленному выбору игр для нравственного развития), алгоритм выбора (шаг 1: определить цель (эмпатия, команда, ответственность); шаг 2: анализировать механику и сюжет игры; шаг 3: искать через тематические ресурсы), типология игр по целям и мн. др.

На практике мы убедились в эффективности разработанной методической справки. Для многих это стало открытием и точкой начала большой продуктивной работы с ребенком, включающую помощь в нравственном развитии подростка.

Исследование подтверждает, что игровая деятельность в эпоху ИИ-становления перестает быть развлечением. Она преобразовалась в сложное пространство для нравственного развития детей подросткового возраста. Несмотря на реальные вызовы потенциал современных игр, насыщенных ИИ-механиками, оказывается значительнее угроз.

Таким образом, в эпоху становления искусственного интеллекта игровая деятельность становится гибкой средой для формирования характера, где цифровые вызовы преобразуются в уникальные возможности для нравственного взросления. Задача общества – не изолировать подростков от этой реальности, а научиться быть в ней проводниками, помогая им извлекать из виртуального опыта устойчивые этические ориентиры для жизни в современном мире.

Литература

1. Киселева Н.С. Развитие духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе игровой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009.

2. Макаренко А.С. Игра // Сочинения: в 7 т. 2-е изд. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. Т. 4.

3. Носов С.С. Нравственное развитие подростков в современных условиях // Актуальные исследования. 2024. № 3-4(185). С. 36–39.

4. Тихоненков Н.И., Корниенко А.А. Игровая деятельность как средство формирования нравственных ценностей подростков // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 6(59). С. 66–69. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1735550697.pdf (дата обращения: 21.02.2026).

ALINA KORNIENKO, NIKOLAY TIKHONENKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

MORAL DEVELOPMENT OF TEENAGER IN THE ERA OF ESTABLSIHEMNT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF PLAYING ACTIVITY

The issue of moral development of teenagers in the era of establishment of artificial intelligence is studied. There are considered the challenges and opportunities of playing activity. The possible ways of solving the problem are suggested.

Keywords: *moral development, teenage years, artificial intelligence, playing activity, challenges and opportunities.*

© Корниенко А.А., Тихоненков Н.И., 2026

УДК 373.3

К.В. КОРОТЕНКО
(korotenkoksenia27@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАССЕ И ЕЁ ИЗМЕРЕНИИ*

Анализируется проблема формирования у младших школьников представлений о массе и её измерении как важного компонента математической грамотности. Автор выделяет типичные трудности: смешение школьниками понятий «масса» и «вес», незначительное число наглядных упражнений в определении массы в учебниках. Представлен обзор методических подходов признанных педагогов-методистов (Н. Б. Истомина, М. И. Моро, Л. Г. Петерсон и др.), подчёркивающих необходимость практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: *математическая грамотность, начальная школа, масса, измерение массы, младший школьник, практико-ориентированное обучение, методические приёмы.*

Функционально грамотная личность – это цель современного образования подрастающего поколения в развитых странах мира. Одной из составляющих этой грамотности является математическая грамотность, включающая в себя понимание и умение применять математику в окружающем мире, для решения своих жизненных проблем и задач. Таким образом, в современном образовании особое значение приобретает формирование у учащихся комплексного представления основных математических понятий и их практического применения.

Одной из ключевых задач начального математического образования является формирование представлений о массе и её измерении, т. к. масса как физическая характеристика окружающего мира играет важную роль в повседневной жизни каждого человека. Практическая значимость изучения массы обусловлена тем, что в современном мире люди часто сталкиваются с необходимостью определения и сравнения массы различных предметов. Это происходит при совершении покупок, приготовлении пищи, использовании бытовой техники и в других жизненных ситуациях. Умение корректно оценивать массу предметов и проводить её измерения является важным навыком для успешной адаптации в обществе.

Изучение величины «масса» в начальной школе в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) включает формирование представлений о массе, как о свойстве предметов, имеющих тяжесть, знакомство с единицами её измерения и соотношениями между ними, выполнение несложных арифметических вычислений [8]. Учебная тема входит в раздел «Числа и величины» Примерной основной образовательной программы начального общего образования [9].

Ещё в дошкольный период будущие первоклассники получают в жизненной практике первые представления о том, что предметы имеют массу. На основе оценки личной способности поднять или переместить предметы из окружающего мира, дети с раннего возраста начинают различать тяжелые и легкие предметы. Как отмечает А.В. Белошистая, на допонятийном уровне их понимание массы ограничивается двумя категориями: «легче» и «тяжелее». Это понимание формируется на основе сенсорного опыта – они оценивают массу «на глаз» и по ощущениям [1].

Однако понять, что такое есть масса, для некоторых младших школьников бывает сложно. Часто это связано с тем, что на уроке идет формирование абстрактных, не «осязаемых» представлений о массе предмета и возникает такая ситуация из-за отсутствия или недостаточности наглядных и практических упражнений, тогда как на начало школьного образования у учащихся преобладает наглядно-образное мышление и интерес к практическим исследованиям. Мало кому из дошкольников

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Коротенко К.В., 2026

или первоклассников родители объясняли сущность понятия «масса» и единиц её измерения, процесса взвешивания. Вместе с этим в условиях классного обучения экскурсии в магазин для изучения реальной практики взвешивания предметов, скорее, невозможны, к тому же современные электронные весы не показывают процесс взвешивания – сравнения массы тела с эталонами массы (гирями).

При изучении массы и системы мер массы возникает еще одна методическая проблема, связанная с тем, что в повседневной жизни люди часто используют термин «вес» при измерении массы с помощью весов. Например, ребенок часто слышит в магазине вопрос: «Сколько весит этот предмет?». Однако в школе его учат формулировать вопрос иначе: «Какая масса этого предмета?», т. к. изучают скалярную величину – массу, а не векторную – вес. Это расхождение приводит к путанице у ребенка, который пытается осознанно усвоить изучаемое понятие. Таким образом, получается, что дети, в результате взвешивания предмета на весах получают массу предмета, а не вес. Конечно, для школьника это усвоить непросто.

Многие педагоги и методисты подчеркивают значимость использования практических методов при изучении массы в начальной школе, начиная с первого знакомства с понятием «масса» и прибором для взвешивания [1, 2, 3, 4, 6, 7, 10].

Так, М.И. Моро и А.М. Пышкало при оценке массы «на глаз» и «на руку» предлагали детям перед взвешиванием предмета называть предполагаемую массу этого предмета. Это помогало детям понять, насколько точно они могут оценивать массу предметов на глаз и на ощупь [4].

Н.Б. Истомина подчеркивала значимость практического подхода в обучении математике в начальных классах и предложила методику поэтапного формирования представлений школьников о величине, которая основывается на уже имеющихся у детей представлениях о мире [3]. Например, учитель может попросить учеников сравнить два кубика одинакового цвета и размера: один из бумаги, другой из дерева. На первый взгляд они одинаковы и предположительно, по мнению учащихся, их массы равны. Однако взяв кубики в руки, дети обнаружат, что один кубик тяжелее другого, что позволяет ввести понятие массы через их собственные ощущения тяжести.

Л.Г. Петерсон, в своей методике использовала комплексный подход к практическому изучению массы, включающий: «сравнение предметов “на руку” (использование ощущений тяжести); работу с контрастными по массе предметами (учебник и рюкзак, карандаш и учебник); практическое взвешивание предметов разной массы» [6].

Т.П. Хрычева, также предлагает: «можно попросить детей взять в одну руку книгу, а в другую – тетрадь и определить, какой предмет легче. Затем можно предложить им сравнить учебник математики и учебник русского языка, выяснив, одинаковы ли они по массе, что вызовет затруднение. После этого можно провести эксперимент с чашечными весами, положив на обе их чаши по книге: если книги одинаковые по массе, весы будут в равновесии, если же нет – одна из чаш опустится» [10].

Таким образом, *можно увидеть общую тенденцию в методических взглядах педагогов на вопрос формирования представлений о массе и ее измерении в начальной школе – практикоориентированность упражнений.*

При этом О.В. Науменко отмечает особенности восприятия и мышления современного поколения младших школьников, требующие особого подхода педагога к отбору упражнений для уроков математики [5].

На основе вышеизложенного мы рекомендуем усилить практическую составляющую уроков математики по теме «Масса» и для этого организовать индивидуальную и групповую практическую деятельность учащихся с использованием наглядных материалов и упражнений как в учебном кабинете, так и дома. Опишем некоторые из них.

В начальной школе для интуитивного изучения массы (сравнения предметов по весу) можно использовать задания, связанные с сопоставлением предметов и работой с весами. Цель – помочь детям осмыслить сущность массы как характеристики объектов и научить их измерять и сравнивать массы с помощью весов.

© Коротенко К.В., 2026

Предложите ученикам две одинаковые внешне коробки: одну пустую, вторую – с бруском пластилина внутри. Поясните, что нужно сравнить коробки, отметив их сходства и различия. Как правило, дети испытывают затруднения при поиске отличий. Тогда предложите им взять коробки в руки, и ученики быстро вам ответят, что одна коробка легче, другая – тяжелее.

Для понимания важности и необходимости, значения прибора для измерения массы учитель может предложить детям сравнить массу предметов на одной руке и на другой руке, например – небольшого металлического шарика и воздушного шарика. При этом у многих детей ошибочное предположение о том, что чем предмет больше, тем он тяжелее. Кроме того, взяв в руки эти предметы, разные школьники выскажут своё мнение о субъективных ощущениях, и эти мнения могут разниться: у одних воздушный шарик легче, а других – металлический. Таким образом, для разрешения спора нам требуется специальный инструмент – чашечные весы. Конечно, педагог, пояснив правила работы весов и взвешивания, должен предложить детям проделать эту операцию. Наибольшее удивление детей вызовет ситуация, когда масса шаров окажется равной или масса воздушного большого шара меньше, чем маленького металлического.

Можно организовать самостоятельное изготовление младшими школьниками элементарных рычажных весов на уроке предмета «технология». Для этого достаточно взять толстую нитку, два одинаковых коробка (например – спичечных) и не заточенный карандаш или ровную палочку. Такие рычажные (коромысловые) весы, конечно, не будут очень точными, но они помогут наглядно продемонстрировать принцип работы простейшего прибора для измерения массы предмета. Школьники могут на них провести практические работы по сравнению масс ластика и точилки или ручки и карандаша.

Согласно программе начального математического образования и учебно-методическому комплекту «Школа России» [9] школьники знакомятся с основной единицей измерения массы – килограммом уже в 1-м классе. Авторы учебника предлагают рассмотреть рисунки и определить по ним, что же тяжелее арбуз или гиря, а может они и вовсе равны по массе. Однако, на наш взгляд, в этом возрасте важно детям продемонстрировать, как ощущается килограмм на самом деле. На этом уроке учитель может дать школьникам практические задания: работая в группах, взвесить на бытовых весах несколько предметов окружающего мира (пачку соли, бутылку воды, стопку книг), массу которых учитель подбирает так, чтобы она выражалась целым числом килограммов. Причём сначала учащиеся могут по очереди «взвешивать» разные объекты «на глаз», а потом проверять свои предположения с помощью измерительного прибора. В качестве домашнего задания после этого урока можно предложить под руководством старших определить приближённо массу (в килограммах) трёх объектов из окружающего мира, например – школьного рюкзака, гантели, кота.

В 3-м классе, знакомя школьников с граммом, учитель показывает гирьки массой в 1 г и др., до 100 г. Эффективным наглядным и практическим пособием для закрепления представлений о новой мерке, сравнении и измерении масс малых предметов служат рычажные весы, имеющиеся в школьных кабинетах физики и химии, и циферблатные весы со шкалой точностью до 5 г. В этот период можно повторить групповую практическую работу по взвешиванию разных предметов и даже самих учащихся на различных моделях весов, когда учитель, разделив класс на группы, даёт задание: «Определите массу следующих предметов: монета, ластик, карандаш, яблоко, морковь, стакан воды, ластик, учебник». Каждая группа взвешивает пару предметов из перечня на разных моделях весов, записывают результаты измерений, сравнивают их и делают вывод о точности измерений, указывая самые точные весы.

У многих хозяек есть кухонные и напольные весы, имеющие шкалу в граммах и килограммах, поэтому в 3-м классе, при изучении меры грамм может быть повторено домашнее задание: предложить под руководством старших определить массу (в килограммах) трёх объектов из окружающего мира и результаты измерения выразите в килограммах и граммах. Практическая работа по взвешиванию фруктов, учебников и других предметов окружающего мира обеспечит более объективным представление о примерной массе окружающих предметов и предупредит некоторые ошибки при решении текстовых задач. Прикидка результата на его объективность не позволит ребёнку записать в ответ задачи: «5 кг – масса одного яблока».

© Коротенко К.В., 2026

В заключение еще раз подчеркнём, что изучение массы в начальной школе имеет огромное значение для дальнейшего образования. Правильное освоение этого учебного материала способствует тому, что младшие школьники смогут корректно использовать соответствующую терминологию и применять навыки измерения массы в повседневной жизни. Это, в свою очередь, будет способствовать комплексному развитию математических представлений и измерительных навыков, формированию понимания значения математики в жизни человека и в целом функциональной грамотности учащихся.

Литература

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. М.: Владос, 2016.
2. Гребенникова Н.Л., Косцова С.А., Ильбулатова Д.В. [и др.] Особенности изучения величины «Масса» в начальной школе // CHRONOS. 2021. Т. 6. № 1(51). С. 23–26.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2002.
4. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в 1–3 классах. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1978.
5. Науменко О.В. Проблемы качества математического образования современных школьников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 8(201). С. 88–94.
6. О системе Л.Г. Петерсон // НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», научный руководитель Л.Г. Петерсон. [Электронный ресурс]. URL: https://peterson.institute/?ysclid=mgcm4c9qj6643114365 (дата обращения: 03.10.2025).
7. Урбан М.А. Изучение массы и системы мер массы на основе общей для группы основных величин модели // Начальная школа. 2009. № 11. С. 22–28.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 / М-во просвещения Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2022.
9. Федеральная образовательная программа начального общего образования: Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229). [Электронный ресурс]. URL: https://sh20-ryazan-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/12nkm042diiejrg6vj0d2lbha7ji5oaj_FOP_NOO.pdf (дата обращения:15.10.2025).
10. Хрычева Т.П. Методика формирования представлений о массе в начальной школе // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2018/04/01/metodika-formirovaniya-predstavleniy-o-masse-v-nachalnoy (дата обращения: 02.12.2025).

KSENIYA KOROTENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

PRACTICAL WORK AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF CONCEPTS OF MASS AND ITS DETERMINATION

The analysis of the issue of developing the concepts of mass and its determination as the important component of mathematical literacy of younger schoolchildren is given. The author describes the typical difficulties: the confusion of concepts "mass" and "weight" by schoolchildren and the limited number of illustrative exercises in determining mass in the textbooks. The review of methodological approachesб acknowledged by the teachers-methodologists (N.B. Istomina, M.I. Moro, L.G. Peterson, etc.) is presented, underlining the necessity of practice-oriented learning.

Keywords: *mathematical literacy, primary school, mass, mass determination, younger schoolchild, practice-oriented learning, teaching techniques.*

© Коротенко К.В., 2026

УДК 373.3

К.В. КОРОТЕНКО
(korotenkoksenia27@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ СИНОНИМОВ*

Статья посвящена проблеме диагностики уровня владения синонимами младшими школьниками. Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного в 4-м классе (28 учащихся). Описаны три диагностические методики, позволяющие оценить пассивное и активное владение синонимическими средствами языка. Выявлены типичные трудности учащихся при работе с синонимами. Предложены упражнения для коррекционной работы.

Ключевые слова: *развитие речи, младшие школьники, синонимы, диагностика, словарный запас.*

Развитие речи младших школьников является одной из приоритетных задач современного начального образования. Согласно ФГОС НОО к концу обучения в начальной школе учащиеся должны владеть богатым словарным запасом и уметь использовать разнообразные языковые средства [12].

Актуальность исследования обусловлена тем, что работа с синонимами занимает особое место в системе речевого развития: владение синонимическими средствами языка свидетельствует о высоком уровне речевой культуры, способствует развитию точности и выразительности речи [6, с. 203]. Однако на практике учителя сталкиваются с недостаточностью диагностического инструментария для оценки синонимических навыков младших школьников.

В процессе обучения школьники должны освоить осознанное и активное использование речи, научиться её программировать, эффективно применять коммуникативные умения и составлять монологи [9].

Проблему связной речи исследовали выдающиеся учёные, такие как А.М. Бородич, Р.И. Жуковская, Л.А. Пеньевская, А.П. Усова и др. [1]. Теоретические аспекты развития речи отражены в работах таких выдающихся лингвистов, методистов и педагогов, как Л.В. Занков, Н.М. Жинкин, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, К.Д. Ушинский, а также других специалистов [3, 5, 6, 11].

Л.С. Выготский рассматривал развитие значений слов как ключевой момент речевого развития ребенка [2]. М.Р. Львов выделял работу с синонимами как важное направление словарной работы в начальной школе [7, с. 156]. Т.А. Ладыженская показала значимость синонимии для развития связной речи учащихся [5, с. 92].

В нашей статье представлены результаты констатирующего эксперимента по диагностике уровня владения синонимами у учащихся 4-го класса и система упражнений для их развития. Целью исследования была разработка и апробация диагностических методик для оценки этого навыка. Базой исследования стал 4-й класс МОУ «Средняя школа № 117 Красноармейского района Волгограда» (28 учащихся, 10–11 лет).

Для комплексной оценки нами были использованы три методики, каждая из которых направлена на определенный аспект работы с синонимами: «Найди пару» («Подбери синоним»), «Какой признак лишний?», «Укрась предложение». Целью диагностик стала необходимость оценить уровень владения синонимическими средствами языка у младших школьников.

Рассмотрим первую методику «Найди пару», целью которой было выявление способности младших школьников понимать значения слов и их смысловой близости. Учащимся предлагается список из 10 слов и 10 синонимов к ним, расположенных в произвольном порядке. Необходимо было соединить слова, близкие по значению. Учащимся предлагался следующий стимульный материал: слова – храбрый, верный, холодный, радостный, быстрый и т. д. Для выполнения этого задания детям отводилось 5 минут.

* Работа выполнена под руководством Бурмистровой Е.А., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Коротенко К.В., 2026

Критерии оценки включали: высокий уровень, при котором учащийся уверенно устанавливает синонимические отношения (9–10 правильных пар); средний уровень, при котором учащийся в целом понимает синонимию, но допускает отдельные ошибки (6–8 правильных пар); низкий уровень, при котором учащийся не владеет понятием синонимии (менее 6 правильных пар).

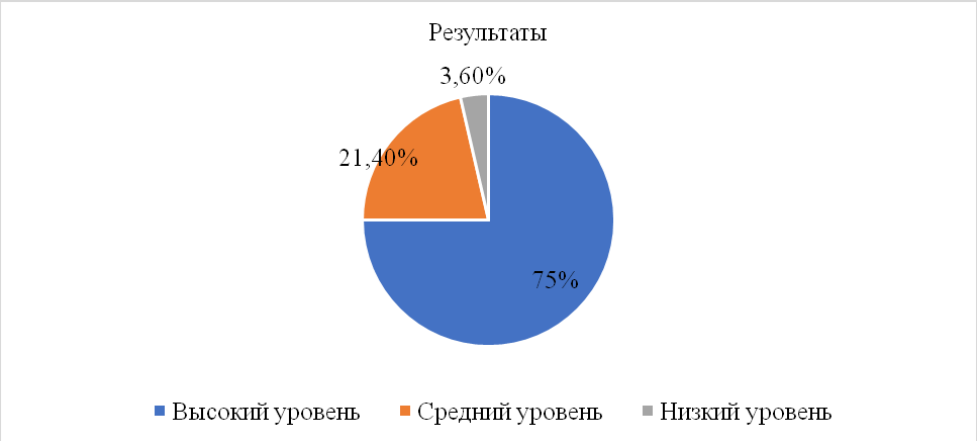


Рис. 1. Количественные результаты диагностики «Найди пару»

Анализ количественных результатов позволяет утверждать, что у большинства учащихся (75%) сформирован высокий уровень навыка понимания лексических значений слов и их семантической близости (см. рис. 1).

Вторая методика – «Какой признак лишний?». Целью данной методики стала необходимость проверки способности младших школьников выделять смысловые оттенки и различать синонимы. Детям предлагается группа из 3–4 слов, где 2–3 являются синонимами, а одно слово имеет иное значение. В задании требуется зачеркнуть лишнее слово и предлагается следующий стимульный материал: кричать, шуметь, шептать, орать, красивый, прекрасный.

В качестве критериев оценки стало количество правильно названных «лишних» слов и качество их объяснения: высоким уровнем (5–6 правильных ответов) обладают учащиеся, которые точно определяют границы синонимического ряда; средним – (3–4 правильных ответа) владеют учащиеся, которые в целом понимают синонимию, но допускает ошибки; низкий уровень фиксируем (менее 3 правильных ответов) у учащихся, которые не различают синонимы и близкие по тематике слова (см. рис. 2).

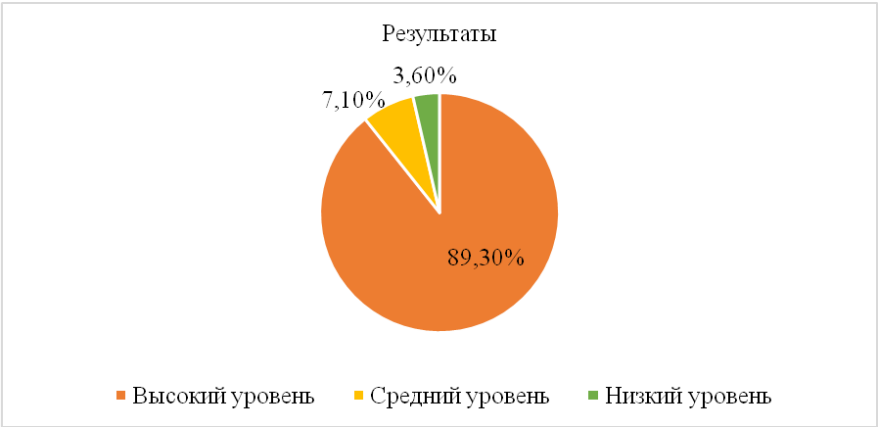


Рис. 2. Количественные результаты диагностики «Какой признак лишний»

© Коротенко К.В., 2026

Количественные результаты показывают, что в классе большинство детей обладают высоким уровнем овладения навыком выделять смысловые оттенки и различать синонимы. Легкими оказались задания 1, 2, 3, где лишние слова относились к другим семантическим полям. Кратко остановимся на заданиях, которые по результатам данной диагностики вызвали затруднения у младших школьников. К ним относятся задания 4 и 6: в задании 4 учащиеся (14 человек, что составляет 50% от общего количества) выбрали слово «гигантский» вместо правильного ответа «длинный», не различая общую характеристику размера и конкретное измерение; в шестом задании 11 учащихся (39,3%) выбрали слово «соображать» вместо «мечтать», что свидетельствует о неразличении детьми значений слов, обозначающих разные типы мыслительных процессов.

Третья методика – «Укрась предложение», целью которой стала проверка способности учащихся активно использовать синонимы для обогащения речи, передачи различных оттенков значения и создания выразительности. Детям предлагается предложение с простым, частотным словом (например, «Девочка смотрела»). Задача – заменить выделенное слово разными синонимами, чтобы придать предложению новые оттенки смысла (например, «Девочка вглядывалась», «глядела» и т. д.). На выполнение задания отводится 15 минут.

Критерии оценки учитывают количество и разнообразие подобранных синонимов, их уместность в контексте: высокий уровень (5 правильных ответов), при этом учащийся подобрал все синонимы верно; средний уровень (3–4 правильных ответа), когда учащийся в целом понимает синонимию, но допускает ошибки и низкий уровень (менее 3 правильных ответов) при котором учащийся не различает синонимы и близкие по тематике слова (см. рис. 3).

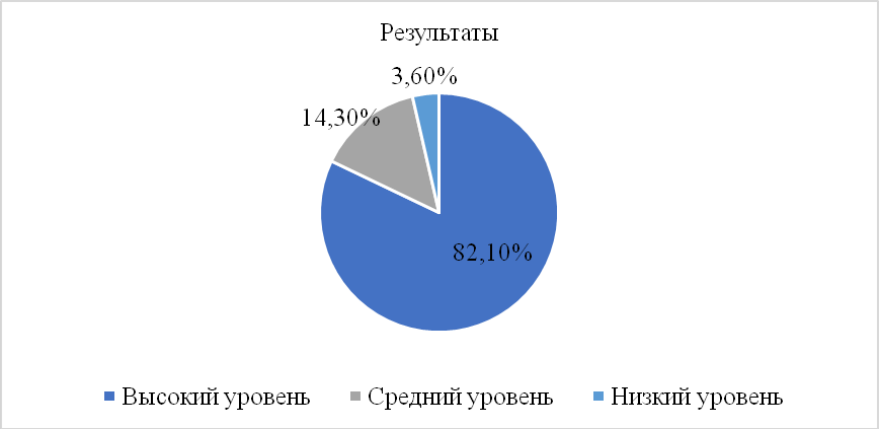


Рис. 3. Количественные результаты диагностики «Укрась предложение»

Анализ количественных показателей показывает, что значительная часть учеников класса демонстрирует высокий уровень владения навыком подбора синонимов для улучшения речи и передачи разнообразных оттенков смысла. Это свидетельствует о том, что дети понимают и различают, как синонимы могут обогатить их речь. Однако, к сожалению, в классе также есть учащиеся со средним и низким уровнем этого навыка. При низком уровне ребенок испытывает затруднения в использовании и понимании синонимов, у него слабый словарный запас, частые повторы и слова-паразиты. Средний уровень владения описанным навыком предполагает понимание учащимися важности синонимов, словарный запас достаточен для повседневного общения, но в речи учащихся встречаются ошибки.

Анализ методик показал, что учащиеся 4-го класса имеют высокий уровень понимания синонимов, но не все справились с заданием. Результаты указывают на недостаточное осознание значения и роли синонимов. Для улучшения понимания синонимов и обогащения словарного запаса учащихся разработаны три блока упражнений, направленных на развитие навыков работы с синонимами.

© Коротенко К.В., 2026

Первый блок упражнений направлен на формирование у детей умения выявлять синонимы среди набора слов, группировать их по смысловому признаку и различать оттенки значений. Предложенные упражнения способствуют развитию лексической зоркости, умению выделять общий смысловой компонент в разных словах, формированию навыка систематизации лексики по семантическим группам.

Второй блок нацелен на формирование умения находить подходящие контексту синонимы, оценивать их в соответствии с ситуацией. Такие упражнения способствуют развитию навыка контекстуального анализа, пониманию стилистической роли синонимов в художественном тексте формированию чувства языка и умения выбирать наиболее уместное слово.

Заключительный блок упражнений направлен на то, чтобы научить детей различать родовые и видовые понятия, подбирать синонимы для обобщающих слов и расширять активный словарный запас. Приведём в качестве примера упражнение «Найди пару». В задании учащимся предлагается сначала соединить линией родовое понятие (животное, транспорт, посуда) с его видами (кошка, ложка, автобус, собака, тарелка, трамвай, волк, чашка), а затем подобрать синоним (из предложенных: зверь, средство передвижения, утварь) к родовому понятию.

Разработанные нами упражнения способствуют расширению синонимического ряда для обобщающих понятий, развитию логического мышления и умения классифицировать объекты. Мы считаем, что данные упражнения способствуют расширению лексикона младших школьников, делая их речь более разнообразной и выразительной. Грамотное применение синонимов обогащает язык, делая его точнее и ярче, что позволяет эффективно передавать мысли и эмоции. В результате формируется прочная основа для успешного общения и дальнейшего интеллектуального роста учащихся.

Примененный нами в ходе исследования комплекс из трёх методик позволил оценить владение синонимами младшими школьниками. Большинство учащихся 4-го класса (53,6–82,1%) показали высокий уровень. Нами были выявлены и типичные трудности школьников: неразличение смысловых оттенков (42,8%), смешение общих и частных характеристик (50%), стилистические ошибки (28,6%). Учащиеся лучше справляются с пассивными заданиями и редактированием текста, чем с различением близких по значению слов. Это указывает на необходимость работы над смысловыми оттенками.

Предложенная нами система упражнений направлена на преодоление выявленных трудностей и может быть использована учителями для коррекционной работы и развития синонимических навыков младших школьников. Практическая значимость исследования заключается в создании диагностического инструментария, доступного для использования учителями начальных классов. Методики могут применяться как для массовой диагностики, так и для индивидуальной работы с учащимися.

Литература

1. Бородич А.М Методика развития речи детей. 2-е изд. М.: Просвещение, 1981.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб. [и др.]: Питер, 2019.
3. Жинкин Н.М. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс.: учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 1. 7-е изд. М.: Просвещение, 2017.
5. Ладыженская Т.А., Зепалова Т.С. Методика развития связной речи младших школьников: пособие для учителей начальных классов. М.: Просвещение, 2018.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 5-е изд., стер. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2005.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985.
8. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 7-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2012.
9. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте. Волгоград: Перемена, 2005.
10. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. С.В. Иванова. 3-е изд., стереотип. М.: Вентана-Граф, 2009.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. 6-е изд. СПб.: Типография Н.А. Лебедева, 1884–1885.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 / М-во просвещения Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2022.

© Коротенко К.В., 2026

KSENIYA KOROTENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE METHODOLOGY OF STUDYING SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BASED ON SYNONYMS

The article deals with the problem of diagnostics of the level of learning synonyms by younger schoolchildren. The results of experimental study, conducted in the fourth form (28 school students), are presented. Three diagnostic methods, allowing to evaluate the passive and active mastering of synonymous means of language, are described. There are revealed the typical difficulties of students during the work with synonyms. The exercises for the correctional work are suggested.

Keywords: *speech development, younger schoolchildren, synonyms, diagnostics, vocabulary.*

© Коротенко К.В., 2026

УДК 373.3

М.С. КОРОХОВА
(m-korokhova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕКСИЧЕСКИМ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТОЛКОВЫМ СЛОВАРЕМ*

Представлены особенности лексического и фразеологического значений. Рассмотрена специфика лексикографической работы со словами и фразеологизмами в начальной школе, раскрыты основные подходы.

Ключевые слова: *лексическое значение, фразеологическое значение, лексикография, работа с толковым словарём, методы анализа значения номинативных единиц.*

В Федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования в группе познавательных универсальных учебных действий выделяется умение работать с информацией [20]. Необходимым для общего развития и совершенствования культуры речи является процесс обогащения знанием особенностей лексической и фразеологической семантики. *Актуальность* данной темы определяется необходимостью формирования у младших школьников представлений о лексическом и фразеологическом значениях. *Задачи* данной статьи – 1) рассмотреть теоретическую и практическую значимость ознакомления младших школьников с лексическим и фразеологическим значением; 2) представить рекомендации по использованию эффективных методов и приемов ознакомления младших школьников с лексической и фразеологической семантикой в процессе работы с толковым словарём.

Лексическое значение представляет собой «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении» [17, с. 213]. Различные аспекты лексического значения – отношение к понятию, обозначаемому предмету, способность вступать в системные отношения, контекстуальные связи – определяют его целостность [12]. При анализе лексического значения обращается внимание на особенности толкования всех компонентов его структуры. Фразеологическое значение представляет собой уникальное явление, в котором важным считается не называние явлений, свойств действительности, а их эмоциональная оценка. Учёные-фразеологии, среди которых Н.Ф. Алефиренко, О.С. Ахманова, В.В. Виноградов, Т.В. Гриднева, В.П. Жуков, А.И. Молотков, Н.М. Шанский и др. [1, 5, 7], нацеливают начинающих исследователей на анализ различных семантических свойств фразеологических единиц, очень часто не обусловленных значением компонентов, входящих в их состав.

Лексические и фразеологические единицы в школьном курсе рассматриваются в единой лексико-фразеологической системе. «Изучение фразеологизмов расширяет представление учащихся о богатстве словарного состава русского языка, служит формированию их научного мировоззрения, углубляет представление учащихся об исторических изменениях в языке (“превращение” словосочетания в слово), обогащает их речь новыми фразеологизмами» [2, с. 105]. «При изучении лексики и фразеологии формируются учебно-языковые лексикологические и фразеологические умения» [Там же, с. 18]. Учащимся необходимо научиться: 1) различать лексическое значение от грамматического; 2) объяснять лексическое значение известных им слов и фразеологизмов; 3) определять, в каком значении употреблены слова и фразеологизмы в контексте; 4) находить в контексте изученные лексические и фразеологические единицы; 5) воспроизводить в устной и письменной речи изученные слова и фразеологизмы; 6) группировать изученные лексические и фразеологические единицы; 7) пользоваться различными типами толковых словарей (в том числе фразеологическими) [2]. Методисты обращают внимание на методические подходы к анализу лексических и фразеологических единиц, среди которых – лексикографическая работа, а именно – работа с толковыми словарями. Работа с толковым словарём является эффек-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Корохова М.С., 2026

тивным средством, которое дает возможность не просто научить детей узнавать значения незнакомых слов, открыть для них богатый мир лексики и фразеологии, но и развить речевые навыки школьников. Содержание работы с толковым словарём складывается из: 1) обогащения словарного запаса учеников; 2) формирования навыка самостоятельно находить лексические единицы в словаре; 3) обучения давать самостоятельное толкование значения слова, т. к. словарный запас школьников очень мал. Необходимость данной работы обусловлена ограниченностью словарного запаса младших школьников, на что указывают наблюдения, проведённые в ходе педагогической практики. Ученики часто понимают смысл слова поверхностно или неточно, порой не могут объяснить его. Ознакомление с лексическим и фразеологическим значением через словарь – это не эпизодическое мероприятие, а непрерывный процесс, который закладывает основу для дальнейшей успешной учебной деятельности и формирования полноценной языковой личности. Речь ученика, умеющего и любящего работать со словарём, никогда не будет бедна; школьник сможет точно и ярко передавать свои мысли и чувства при помощи слов и фразеологизмов.

В толковом словаре даются логические определения значений номинативных единиц (*например: «вьюга – сильная метель, снежная буря»*) [13, с. 12]. Основное назначение толкового словаря – толкование смысла непонятных или малопонятных слов, краткое их описательное толкование. Кроме того, в толковом словаре преподносятся различные стилистические и грамматические характеристики номинативной единицы, иллюстрируется их употребление в тексте.

В связи с изучением проблемы был проведен анализ учебников по русскому языку (УМК «Школа России») – авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. В 1-м классе учащиеся знакомятся с понятием «слово» и его значением, работают с простыми словами, которые обозначают предметы, действия, признаки, выполняют упражнения на подбор синонимов и антонимов. Данные упражнения закладывают основу для дальнейшего изучения лексического значения [8]. Во 2-м классе происходит углубление знакомства с лексическим значением слова, вводится понятие «многозначность слова» [9]. В 3-м классе осуществляется регулярная работа с толковым словарём, школьники проводят анализ лексического и фразеологического значения, определяют прямой и переносный смысл слов. Именно в это время впервые вводится термин «фразеологизм» и учащиеся начинают выполнять упражнения с фразеологизмами [10]. В 4-м классе закрепляются и обобщаются знания школьников, они работают с различными типами словарей: толковым лексическим, толковым фразеологическим, орфографическим, анализируют тексты с использованием лексических и фразеологических средств [11]. В учебники помещаются толковые словари, однако их структура требует совершенствования. Также дополнений требуют задания, предполагающие работу со словарями.

Во время стажёрской практики, которая проходила в МОУ «Средняя школа № 9 Советского района Волгограда» в 3-м классе, на уроках русского языка была проведена работа с толковыми словарями при анализе лексического и фразеологического значений. Приступая к работе со словарём, прежде всего, мы повторяли алфавит: учащиеся должны были четко представить, где находится та или иная буква в алфавите – в начале, в середине или в конце; далее мы объяснили, что слова в словаре расположены строго по алфавиту. Чтобы найти необходимое слово, нужно определить первую букву, а затем искать это слово среди тех, которые начинаются на данную букву. Во время работы с толковым словарём школьники узнали, как строится словарь, словарная статья, какая символика используется. Раннее говорилось, что в конце школьных учебников представлены толковые словари, с которыми учащиеся должны работать, выполняя определенные задания. Например: «В учебнике помещен толковый словарь. Найдите в нём слова *герб, журавль, заря, альбом*. Прочитайте их лексические значения. Выпишите из словаря толкование слова *альбом*» [10, с. 42]. На наш взгляд, существующие задания возможно дополнить следующими, что мы и сделали в ходе прошедшей практики. Школьникам предлагались кроссворды со словарными определениями лексических единиц. Учащиеся видят образцы определений, находят слова. Приведём пример такого кроссворда. По горизонтали необходимо записать слова, соответствующие следующим определениям: 1. Работник, отлично владеющий сво-

© Корохова М.С., 2026

ей профессией (*мастер*). 2. Участок земли, используемый под посевы (*поле*). 3. Ледяная площадка для катания на коньках (*каток*). 4. Условный знак (*символ*). 5. Ветер большой разрушительной силы; сильная буря; циклон (*ураган*). 6. Человек, близкий по интересам, душевному складу (*друг*). 7. Подземная часть растений, которая служит для высасывания из почвы воды и питательных веществ, необходимых для жизни растений (*корень*). По вертикали школьники читают слово *словарь* и по заданию учителя дают его определение (Сборник слов в алфавитном порядке с пояснением, толкованием или переводом на другой язык). Также ученикам предлагалось создать рисунки в соответствии со словарными определениями: 1. Большая перелетная птица с длинным прямым клювом и с длинными ногами и шеей. 2. Тонкий длинный шесть у колодца, служащий для подъема воды.

Кроме того, работа осуществлялась со специально изданными для начальной школы толковыми словарями, например, словарём С.И. Ожегова в адаптированном для школьников издании или «Моим первым толковым словарём» Г.Н. Сычёвой, с выдержками из Академических толковых словарей «Словарь русского языка» по ред. А.П. Евгеньевой – МАС или «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [15, 18, 19].

Особенно заинтересовал учащихся материал, совмещающий толкование значений слов с дополнительной информацией, связанной с особенностями их происхождения [22]. Например, школьники узнали, что слова *автор, аттракцион* пришли в русский язык из латинского. Также интересной стала работа с Толковым словарём иностранных слов [21]. В результате работы с данным лексикографическим изданием нами было предложено составить тематическую классификацию слов, пришедших в русский язык из французского языка.

Задания, нацеливающие на обращение к толковому словарю, также предлагались в интересной для учеников форме: в виде загадок, коротких пословиц, поговорок, стихов или ребусов. Игровая деятельность способствует непроизвольному восприятию информации. Суть занимательного задания «Верю – не верю», заключается в том, что учитель зачитывает утверждение, а учащиеся должны найти в словаре это слово и доказать правильность ответа. Особый интерес представляют определения многозначных слов, а также слов-омонимов. С одной стороны, отрабатывается навык нахождения слов по определению, с другой стороны, школьники наблюдают системные лексические отношения.

Хотя в начальной школе лексические и фразеологические единицы рассматривают в единой системе – лексико-фразеологической – толкование фразеологизмов имеет специфические особенности. Известно, что значение фразеологизмов не складывается из отдельных слов. При изучении фразеологизмов младшим школьникам необходимо понять следующие их особенности: устойчивость – слова в устойчивом выражении нельзя произвольно менять местами или заменять другими; целостность значения – фразеологизм понимается и употребляется как единое целое; образность – значение чаще всего является переносным, что требует объяснений [1, 7].

Академические толковые фразеологические словари представляют значение единиц как данность, авторы не осложняют словарные статьи лишними комментариями. Для учащихся начальной школы фразеологический словарь должен представлять увлекательное иллюстрированное издание. Доступные толкования и яркие иллюстрации словарей В.А. Волиной, Т.Г. Никитиной, Е.И. Рогалёвой и других авторов [3, 4, 14, 16] помогают младшим школьникам познакомиться с фразеологическим значением. Известно, что при ознакомлении школьников с фразеологическим значением можно использовать следующие приемы: рассказ учителя о происхождении значения фразеологизмов, различные упражнения и игры. О необходимости использования наглядности на уроках при изучении фразеологии пишут студенты нашего вуза [6]. Лексикографическая работа, работа с толковым словарём при ознакомлении школьников с фразеологией носит особый характер. На наш взгляд, словарная статья должна содержать не только толкование значения фразеологизма, но и иллюстративную часть, что особенно важно. С целью совершенствования толковых фразеологических словарей, представленных в школьных учебниках современного поколения, учащимся было дано задание составить самостоятельные толковые фразеологические словари. Предложена структура словарной статьи: 1) толкование значе-

© Корохова М.С., 2026

ния фразеологизма; 2) толкование непонятных слов, входящих в состав фразеологизма; 3) указание на происхождение фразеологизма; 4) приведение примера, иллюстрирующего употребление фразеологизма; 5) создание иллюстрации (рисунка) к фразеологизму.

Ещё раз вспомним, что одно из требований Федерального государственного общеобразовательного стандарта начального общего образования – это применение словарей и умение работать с ними [20]. Систематическая работа со словарём дает необходимые навыки работы со справочной литературой. В результате систематической работы с толковым словарём у учащихся формируется умение быстро и точно выбирать необходимые слова, употреблять их в собственной речи; данные навыки упрощают усвоение нового материала. Словарь для ученика начальной школы должен быть интересным, богатым иллюстрациями. Задания к словарю должны даваться в занимательной форме: в виде загадок, коротких пословиц, поговорок, стихов или ребусов. Это поможет не только обогатить словарный запас школьников, но и развить интерес к уроку русского языка. Возможна активизация деятельности младших школьников в процессе составления авторских толковых словарей.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. М.: Гнозис, 2005.
2. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1988.
3. Волина В.В. Почему мы так говорим: занимательный фразеологический словарь. М.: АСТ-Пресс, 1997.
4. Волина В.В. Фразеологический словарь. М.: АСТ-Пресс, 1997.
5. Гриднева Т.В. И стар и млад // Русская речь. 2013. № 4. С. 103–107.
6. Денисова М.Н. Наглядность на уроках русского языка в начальной школе при изучении лексики и фразеологии // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.1). С. 16–19. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh.vspu.ru/files/publics/1617784413.pdf (дата обращения: 16.01.2025).
7. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Просвещение, 1978.
8. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 1-й класс: учебник. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
9. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
10. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
11. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
12. Кобозева И.М. Лингвистическая семантик. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
13. Неусыпова Н.М. Толковый словарик русского языка / под ред. Т.Г. Рамзаевой. М.: Просвещение, 1989.
14. Никитина Т.Г., Рогалёва Е.И. Фразеологический словарь. М.: Вако, 2024.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1999.
16. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Ума палата: детский фразеологический словарь. М.: Издат. Дом Мещерякова, 2012.
17. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Большая рос. энцикл.: Изд. дом «Дрофа», 1997.
18. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. М.: Русский язык, 1981–1984.
19. Сычёва Г.Н. Мой первый толковый словарь. М.: АСТ, 2011.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения, утверждённый приказом Министерства просвещения и науки РФ от 06 октября 2009 г. № 373 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo (дата обращения: 05.02.2026).
21. Шклярова Т.В. Словарь иностранных слов. Начальная школа. М.: ВАКО, 2019.
22. Шклярова Т.В. Толково-этимологический словарь. Начальная школа. М.: ВАКО, 2018.

MARGARITA KOROKHOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTRODUCTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL MEANING IN THE PROCESS OF WORK WITH DEFINITION DICTIONARY

The peculiarities of lexical and phraseological meanings are presented. The specific features of lexicographical work with words and phraseological units at primary school are considered. The fundamental approaches are described.

Keywords: *lexical meaning, phraseological meaning, lexicography, work with definition dictionary, methods of analysis of meaning of nominative units.*

© Корохова М.С., 2026

УДК 372.8

М.С. КОРОХОВА, С.В. МАШКОВА
(m-korokhova@mail.ru, smallsun92@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Анализируются географические представления и понятия, изучаемые младшими школьниками в рамках предмета «Окружающий мир». Раскрываются эффективные средства и методы их формирования. Особое место уделяется применению картографических средств наглядности в начальной школе.

Ключевые слова: *географические понятия, географические представления, картографические наглядные пособия, предмет «Окружающий мир», младшие школьники, методы, средства обучения.*

Первоначальные географические знания и умения закладываются в начальной школе и являются необходимыми для дальнейшего изучения учебного предмета географии в средней школе. Полученные географические знания в начальной школе способствуют развитию мотивации к познанию окружающего мира, формированию целостной картины устройства нашей планеты. Географическая грамотность младших школьников – важная составляющая их функциональной грамотности и ее успешное формирование требует от учителя умений отбирать и использовать в работе с младшими школьниками оптимальные средства наглядности.

Актуальность нашего исследования продиктована недостаточностью разработки и применения в начальной школе на уроках «Окружающий мир» средств наглядности в процессе формирования географических знаний, важностью оптимального сочетания различных методов обучения в практике работы учителей.

Цель исследования: выявить и описать методику формирования географических знаний у младших школьников в процессе использования традиционных и электронных средств обучения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть теоретические основы формирования географических знаний в начальной школе.
2. Разработать методику формирования географических представлений и понятий у младших школьников на уроках «Окружающий мир».
3. Разработать диагностические задания, выявляющие уровень сформированности географических знаний у обучающихся во 2-м классе.

География как отдельный предмет начинает преподаваться в средней школе, однако её основы изучаются младшими школьниками на уроках «Окружающий мир» с целью формирования географических знаний и умений с первых лет обучения в школе. Положения теории и методики обучения географии и исследования проблемы формирования системы картографических знаний и умений в общеобразовательной школе представлены в трудах Г.Ю. Грюнберга, В.П. Дронова, А.А. Лобжанидзе, В.П. Максаковского, М.В. Студеникина, А.Д. Ступниковой, А.С. Хаустовой и др. [7]. Исследования по методике использования картографических наглядных пособий в начальной школе отражены в трудах Г.Н. Аквилевой, Л.А. Богдановой, Н.Ф. Виноградовой, В.П. Горощенко, З.А. Клепининой, В.А. Онищук, М.С. Смирновой и др. [1, 3, 4].

Формирование географических представлений и понятий на уроках «Окружающего мира» в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО должно строиться на основе деятельностного подхода и опираться на принципы системности, наглядности, доступности и природосообразности. Ключевым является развитие пространственного мышления и умения ориентироваться в окружающем мире [8].

В учебнике «Окружающий мир» (УМК «Школа России») автор А.А. Плешаков дает следующее определение географии: «География – это одна из наук о Земле. Название этой науки в переводе с гре-

© Корохова М.С., Машкова С.В., 2026

ческого языка означает “землеописание”. Оно образовалось из двух слов: “ге” – Земля и “графо” – пишу» [6, с. 16].

Элементы системы географических знаний – представления и понятия – неразрывно взаимосвязаны между собой: представления служат основой для формирования понятий, в свою очередь, понятия – обогащают представления. Географические представления – чувственно-наглядные образы географических объектов и явлений, которые отражают их внешние признаки. Географические понятия – абстрактные мыслительные формы, которые отражают существенные свойства, отношения географических объектов и явлений.

Формирование географических знаний в начальной школе происходит в два этапа: первый этап (1–2-е классы): учащиеся знакомятся с основами географии, узнают о форме Земли, об основных географических элементах (континенты, океаны, горы, реки, леса) и о своей местности; второй этап (3–4-е классы): учащиеся расширяют свои знания о географических объектах и процессах, о строении Солнечной системы, изучают природные зоны, климатические пояса и население планеты, у них развиваются навыки работы с различными видами географических карт.

Раскроем понятие методов обучения. Методы – это способы работы учителя и учащихся, при помощи которых осуществляется взаимодействие, происходит получение знаний, умений и навыков и освоение способов деятельности. В своем исследовании мы используем классификацию известных отечественных методистов Н.М. Верзилина и В.М. Корсунской, которые выделяют три группы методов: словесные, наглядные и практические [2]. В словесных методах источником знаний служит устное или печатное слово. К ним относятся: работа с книгой, рассказ, различные виды бесед, дискуссия, объяснение. Источником знаний наглядных методов обучения является разнообразная натуральная и изобразительная наглядность (демонстрация натуральных объектов, изображений объектов и явлений окружающего мира). Практические – методы, в которых источником знаний служит практическая деятельность детей. К ним относятся: наблюдение, опыты, распознавание и определение признаков, эксперимент, моделирование.

Отметим, что в процессе формирования географических знаний у младших школьников очень важно не только сочетать различные методы обучения, но и грамотно использовать картографические средства наглядности. Под картографическими наглядными пособиями понимаются учебные средства, используемые педагогами и учащимися для представления и осмысления информации о пространстве и окружающей среде. Они служат основой для формирования у младших школьников понимания взаимосвязей природы и общества, представлений о географическом положении стран и регионов, об особенностях природной среды [3, с. 115]. Такие пособия включают различные виды карт, атласы, контурные карты, планы местности и другие картографические материалы. Картографические пособия классифицируются следующим образом:

1. По масштабу: крупномасштабные карты (топографические), среднемасштабные карты (областные, региональные), мелкомасштабные карты (физическая карта мира).

2. По содержанию: физико-географические карты (рельеф, климат, растительность), политико-административные карты (границы государств, регионы), тематические карты (экология, народонаселение, промышленность).

3. По форме подачи информации: печатные карты, электронные интерактивные карты, контурные карты для самостоятельной работы.

4. По назначению: учебные карты для классной комнаты, рабочие карты для индивидуальной работы учащихся [1, с. 136].

Основные задачи использования картографических пособий:

– формирование первичных представлений и формах земной поверхности, расположении континентов, морей и океанов;

– освоение основ чтения и интерпретации карт, схем и планов;

© Корохова М.С., Машкова С.В., 2026

– развитие способностей ориентироваться в пространстве, определять направления движения, расстояния и объекты на местности;

– воспитание интереса к познанию окружающего мира.

Использование карт в школьном обучении помогает решать задачи изучения географии и развивает картографическую грамотность, которая необходима каждому человеку. Учебная программа «Окружающий мир» включает изучение элементов карт, условных обозначений, типов карт и методов работы с ними. Ученики учатся анализировать карты и применять их для измерений и расчетов.

На наш взгляд, чтобы процесс формирования географических знаний в начальной школе проходил более успешно, в практике начальной школы нужно применять современные электронные средства обучения – цифровые ресурсы и инструменты, которые помогают наглядно и увлекательно организовать процесс обучения. К ним относятся: интерактивные карты и глобусы, виртуальные экскурсии и 3D-туры, мультимедийные презентации и анимации, видео и мультфильмы, интерактивные тренажёры и онлайн-игры, образовательные платформы, приложения с дополнительной реальностью.

Нами были разработаны уроки «Окружающий мир» географической направленности с использованием традиционных картографических и электронных средств обучения во 2-м классе.

Например, на уроке по теме: «Посмотри вокруг» на этапе открытия нового знания у учащихся формируются географические представления: горизонт (линия горизонта), север, юг, запад, восток и промежуточные стороны света. Учитель в ходе эвристической беседы активно задает вопросы, чтобы вовлечь учащихся в обсуждение и побуждать их к размышлениям. Например, «Какую форму имеет планета Земля?», «А с каким предметом можно сравнить нашу планету?». Далее учитель предлагает рассмотреть иллюстрации по плану, что помогает визуализировать информацию и способствует лучшему усвоению нового знания. Например, «Посмотрите на картинки и скажите, какой формы себе представляли Землю в древности?». Такой подход помогает создать ассоциации и развивает воображение у учащихся. Так же, работая с иллюстрациями учебника, школьники находят и показывают линию горизонта. Далее учитель предлагает просмотреть видео с целью нахождения ответов на вопросы: «Что такое горизонт? Что такое линия горизонта? Можно ли достичь линии горизонта?». На уроке школьники работают с глобусом, рассматривая его, находят расположение океанов, материков. Для более эффективного усвоения новых знаний предлагаем использовать электронный глобус, работа с которым усиливает интерес детей к познанию окружающего мира [5]: с помощью инструментов электронного глобуса школьники подписывают названия материков, выделяют цветом океаны и отмечают свою страну и столицу, находят северное и южное полушарие, определяют, в каком полушарии находится их страна.

На уроке по теме «Ориентирование на местности» учащиеся узнают, как можно ориентироваться на местности: по компасу, по солнцу и по местным природным признакам. На уроке происходит активное обсуждение темы с помощью эвристической беседы. Учитель предлагает рассмотреть устройства компаса, далее предлагает выполнить следующее задание: «По компасу попробуйте определить в группах, в какой стороне света находится доска, дверь, окно…». Также организуется просмотр видео с целью знакомства с ориентирами по солнцу и местным признакам. Организованная таким образом работа способствует прочному освоению представлений о различных способах ориентирования на местности.

Затем изучается тема «Формы земной поверхности». На этапе открытия нового у учащихся формируются следующие элементарные географические понятия: равнины, горы, холмы, овраги, горные хребты, а также части холма и горы. На уроке учитель предлагает просмотр видеофрагмента для ознакомления с формами земной поверхности. После этого идет обсуждение фильма по заданным перед просмотром вопросам, что способствует формированию более глубоких знаний о сущностных признаках различных форм земной поверхности. Далее организуется работа с иллюстрацией, где учащиеся рассматривают, в чем сходство и в чем различия холма и горы, изучают их части. На данном уроке учитель использует метод моделирования: учащиеся в парах изготавливают модель форм земной по-

© Корохова М.С., Машкова С.В., 2026

верхности из пластилина. Данное практическое задание помогает визуализировать и обобщить знания о высоте холма и горы, особенности склонов, части возвышенностей [5].

«Водные богатства» – еще одна географическая тема, при изучении которой второклассники знакомятся с понятиями: моря, озёра, реки, каналы, пруды, водоёмы; строение реки – исток, устье, правый и левый приток. Учитель активно использует эвристическую беседу в процессе выявления характерных признаков водных объектов. Работая с учебником, учащиеся проверяют свои предположения. Затем организуется работа со схемой «Строение реки» [Там же], способствующая формированию знаний о её частях.

Во 2-ом классе также изучается тема «Россия на карте». На данном уроке учащиеся изучают физическую карту России. Учитель в ходе беседы затрагивает исторический аспект (рассказ про первые древние карты), тем самым формируя представление о важности использования карт. Далее организуется сравнение карты и глобуса: «Чем изображение на карте отличается от изображения на глобусе?». Идет работа с учебником для проверки своих предположений, что способствует формированию самостоятельной познавательной деятельности у детей. Далее учащиеся узнают правила чтения карты и отрабатывают умения работать с ней. Также организуется просмотр видеофрагмента с дальнейшим поиском географических объектов на карте. Данный подход делает урок более интересным, а также помогает применять полученные географические знания на практике [Там же].

Для выявления уровня сформированности географических знаний, приобретаемых на уроках учебного предмета «Окружающий мир», нами была разработана и проведена диагностика для обучающихся во 2-м классе.

Каждому школьнику предоставляется бланк с тестами с единичным выбором ответа. Сначала учащимся необходимо указать класс, фамилию и имя, а затем внимательно прочитать тестовые задания, содержащие три варианта ответа, и выбрать правильный вариант ответа в каждом задании. Время выполнения – 15 минут.

Диагностика содержит следующие тестовые задания:

1. Линия, где небо как бы сходится с земной поверхностью, называют: А. кругозор; *Б. горизонт (линия горизонта)*; В. сторона горизонта.

2. Очень неровные участки земной поверхности, которые сильно возвышаются над окружающей местностью – это: А. овраги; Б. холмы; *В. горы.*

3. Основные стороны горизонта: *А. север, юг, запад, восток;* Б. север, юг, северо-восток; В. север, юг, юго-запад.

4. Компас – это: А. прибор для измерения времени; Б. прибор для измерения температуры; *В. прибор для определения сторон горизонта.*

5. Формы земной поверхности: А. равнины, овраги, холмы, реки; *Б. равнины, горы, холмы, овраги;* В. равнины, моря, горы, овраги.

6. В каком порядке расположены части холма и горы: А. подошва, вершина, склон; *Б. подошва (подножие), склон, вершина;* В. подошва, склон, подножие.

7. Уменьшенное изображение земной поверхности на плоскости с помощью условных знаков – это *А. карта;* Б. глобус; В. план.

8. Водные богатства нашей планеты составляют: А. океаны, пруды, овраги, реки, горы, холмы, водохранилища; *Б. океаны, моря, озера, реки, каналы, пруды, водохранилища;* В. океаны, горы, озера, каналы, моря, холмы, водохранилища.

9. Ровные или почти ровные участки земной поверхности: А. овраги; Б. холмы; *В. равнины.*

Данный тест позволяет определить уровень сформированности географических знаний (представлений и понятий) у обучающихся 2-го класса: горизонт (линия горизонта), основные стороны горизонта (север, юг, запад, восток), компас, горы, равнины, холма, овраги, океаны, моря, озера, реки, каналы, пруды, водохранилища, части холма и горы (подошва (подножие), склон, вершина), карта.

© Корохова М.С., Машкова С.В., 2026

Таким образом, грамотное сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения на различных этапах организации учебной деятельности на уроках, использование в процессе изучения предмета «Окружающий мир» разнообразных картографических средств наглядности существенно расширяет сферу учебной деятельности, способствует развитию познавательной активности младших школьников, прочному усвоению географических представлений и понятий, формированию целостной географической картины мира у детей.

Литература

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М.: Владос, 2001.
2. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1983.
3. Виноградова Н.И. Использование географических карт в курсе «Окружающий мир» начальной школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, 20–23 марта 2014 г.). Казань: ООО «Изд-во “Молодой ученый”», 2014. С. 115–116.
4. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для вузов / Д.Ю. Добротин [и др.]; под общ. ред. М.С. Смирновой. М.: Изд-во Юрайт, 2023.
5. Плешаков А.А. Окружающий мир: 2-й класс: учебник: в 2 ч. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
6. Плешаков А.А. Окружающий мир: 4-й класс: учебник: в 2 ч. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023.
7. Ступникова А.Д., Хаустова А.С. Особенности формирования географических умений обучающихся при изучении географии в школе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 5(82). С. 28–31. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1668599846.pdf (дата обращения: 22.01.2026).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo (дата обращения: 05.01.2026).

MARGARITA KOROKHOVA, SVETLANA MASHKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

METHODOLOGY OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL REPRESENTATIONS AND CONCEPTS AT THE LESSONS OF THE SUBJECT “THE WORLD AROUND US” IN PRIMARY SCHOOL

The geographical representations and concepts, studied by the younger schoolchildren in the context of the subject “The World Around Us”, are analyzed. The efficient means and methods of their development are revealed. There is paid attention to the use of cartographic means of demonstrativeness in primary school.

Keywords: *geographical concepts, geographical representations, cartographic teaching aids, subject “The World Around Us”, younger schoolchildren, methods, teaching techniques.*

© Корохова М.С., Машкова С.В., 2026

УДК 371.263

К.С. ЛОПАСОВА
(lopasova_kristina@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИТУАЦИИ УСПЕХА НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ*

Представлен опыт проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном». Теоретический анализ раскрывает подходы к понятию «ситуация успеха» и модель её создания в рамках данного курса. Практическая часть включает описание авторских методических приёмов («Круг уверенности», «Зона компетентности», «Карта достижений») и диагностического инструмента для оценки их эффективности. Результаты апробации подтверждают положительное влияние приёмов на вовлечённость в обсуждение и самооценку учащихся.

Ключевые слова: *ситуация успеха, внеурочная деятельность, «Разговоры о важном», проектирование, методические приёмы.*

Введение

В настоящее время в российском образовании уделяется большое внимание не только процессу обучения, но и воспитанию детей и подростков. Это подтверждается такими документами, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и обновленные ФГОС НОО и ООО [11, 12, 14]. Одной из ключевых воспитательных инициатив стал цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». В соответствии с методическими рекомендациями [9] приоритет на этих занятиях следует отдавать активным формам работы: обсуждениям, дискуссиям, работе с кейсами, интеллектуальным и деловым играм.

Однако на практике педагоги сталкиваются с проблемой: ученики часто не хотят активно участвовать в обсуждениях на этих внеурочных занятиях, считая их формальными. Школьникам, в частности, может казаться, что от них ждут лишь «правильных» высказываний, а не искреннего мнения. Это приводит к пассивности ребят, т. к. многие не чувствуют себя услышанными и значимыми.

В данном исследовании рассматривается возможность применения педагогической технологии проектирования «ситуаций успеха» для решения обозначенной проблемы. Когда ученик переживает радость от признания его усилий, это меняет его отношение к занятию, повышает самооценку и мотивацию. Таким образом, практика создания ситуаций успеха представляется актуальным инструментом для повышения эффективности и вовлечённости школьников на внеурочных занятиях «Разговоры о важном».

Проблематика создания ситуаций успеха исследовалась рядом отечественных авторов [4, 8, 13, 15]. Основоположником теории считается А.С. Белкин, который определял успех как целенаправленно создаваемые педагогом условия для достижения значимого результата [4]. В.А. Сластенин с соавторами рассматривал ситуацию успеха как сильный стимул учебной деятельности, требующий дифференцированного подхода [13]. Н.Е. Щуркова связывала переживание успеха с глубоко личностным чувством преодоления и роста [15]. Д.И. Фельдштейн подчёркивал особую значимость признания и успеха в общении для подростков, что напрямую связано с задачами занятий «Разговоры о важном» [Цит. по: 8]. Таким образом, существующая теоретическая база [4, 8, 13, 15] даёт прочное основание для применения педагогической технологии создания ситуаций успеха в воспитательной практике, но требует конкретизации и методической адаптации к специфике обязательной общешкольной программы «Разговоры о важном».

Целью данного исследования является представление и обоснование системы проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном», включающей теоретическую модель, практические методические приёмы и инструмент диагностики их эффективности.

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Лопасова К.С., 2026

Для достижения цели в исследовании применялся *комплекс методов:* теоретический анализ научной литературы и нормативных документов, обобщение и адаптация педагогического опыта, проектирование и моделирование методических приёмов для создания ситуаций успеха, наблюдение, анкетирование учащихся, количественная обработка и качественный анализ полученных данных.

Понятие, сущность и виды ситуаций успеха в психолого-педагогической литературе

Понятие «ситуация успеха» в российской педагогике впервые подробно разработал А.С. Белкин. В своей книге «Основы возрастной педагогики» он дал классическое определение «ситуации успеха»: «это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создаётся возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [4, с. 47].

А.С. Белкин отделял просто «успех» от «ситуации успеха». С его точки зрения, успех – это сам результат, а ситуация успеха – это специальные условия, которые учитель создает, чтобы ребенок этот результат получил. Автор особенно подчеркивал, что методы обучения могут либо помочь ребенку поверить в себя, либо, наоборот, – отбить всякое желание учиться.

А.С. Белкин объяснил, что успех в учебе бывает разным, и выделил его три основных вида [4]:

– предвосхищаемый успех – когда ученик заранее надеется на хороший результат, верит в свои силы или просто надеется на удачу;

– констатируемый успех – когда достижение уже есть, его видят и учитель, и одноклассники, и сам ребенок радуется своему результату;

– обобщающий успех – когда успех повторяется много раз и становится привычным, нужным ученику.

Сущность ситуации успеха заключается в том, что это личностное переживание достижения. Н.Е. Щуркова с соавторами рассматривала ее как глубоко личное чувство роста, когда человек преодолевает себя. Она отмечала: «Переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, своё неумение, незнание, неопытность. Личность ребёнка словно вырастает в успехе, в то время как неудачи заставляют его скукоживаться, сворачиваться, замыкаться от сознания своей второсортности» [15, с. 38].

Е.В. Коротаева с соавторами развивает эту тему, рассматривая ситуацию успеха как комплекс педагогических приёмов для включения каждого ученика в учебную деятельность [7]. При этом важно понимать, что один и тот же результат может субъективно восприниматься как успех или как обычное дело [10]. Поэтому ключевую роль в её создании играет дифференцированный подход к определению содержания учебно-воспитательной деятельности, а также индивидуальная поддержка обучающихся учителем [3, с. 93].

Особое значение создание ситуаций успеха имеет для подростков. Как показывает исследование Д.И. Фельдштейна, в этом возрасте детям важно, чтобы их мнение уважали и ценили [Цит. по: 8]. Подростковый возраст строится на фоне кризиса идентичности и характеризуется активным творческим поиском и желанием творческой самореализации. В этом контексте переживание успеха в общении и деятельности становится для подростка ключевым фактором формирования созидательной Я-концепции [5, с. 33]. Когда подросток чувствует себя успешным в отношении сверстников и взрослых, это сильно влияет на его самооценку и дальнейшее развитие.

Таким образом, сущность «ситуации успеха» в психолого-педагогической литературе заключается в её двойственной природе: это целенаправленное внешнее условие, создаваемое педагогом, и одновременно глубоко субъективное внутреннее переживание учеником своей значимости и компетентности.

Теоретическая модель проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном»

Основой для проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном» является целенаправленный отбор и сочетание педагогических условий, которые позволяют каждому ученику пережить констатируемый и обобщающий успех. Именно эти виды успеха наиболее ре-

© Лопасова К.С., 2026

левантны специфике внеурочных занятий «Разговоры о важном», где ключевая задача состоит в том, чтобы вовлечь в обсуждение и сделать мнение ученика значимым. Констатируемый успех (мгновенная положительная реакция на высказывание) служит прямым подкреплением, а его систематическое создание формирует обобщающий успех – устойчивую уверенность в своей значимости.

Потенциал для создания таких ситуаций заложен в самой организации курса. Модель опирается на следующие взаимосвязанные компоненты:

Цель: создание условий для личностного высказывания ученика и признания его ценности, что соответствует воспитательным и развивающим задачам занятий.

Содержание и методы: их отбор связан с ключевыми особенностями формата внеурочных занятий:

1. Гибкость и активные формы работы (дискуссии, кейсы, игры), предписанные методическими рекомендациями, позволяют учитывать индивидуальность каждого ученика.
2. Отсутствие формальных оценок снимает психологический барьер, позволяя школьникам свободно выражать своё мнение.
3. Этапность занятия (введение, основная часть, рефлексия) дает возможность создавать «точки успеха» на каждом отрезке времени.
4. Разнообразие и личностная значимость тем (от истории и культуры до вопросов нравственного выбора и профессионального самоопределения) позволяет ученику найти область для своего компетентного высказывания.
5. Возрастной подход в подборе материалов обеспечивает достижимость успеха для всех учеников.

Педагогическая позиция: классный руководитель как организатор доверительного обсуждения целенаправленно создает условия, дифференцируя поддержку и предоставляя каждому ученику роль, в которой он может быть успешен. Эффективность этой позиции напрямую зависит от профессионального становления самого педагога, его готовности к гибкому взаимодействию с классом, поскольку, как показано в исследованиях, ключом к передаче позитивного социального и профессионального опыта в новых форматах работы являются именно «педагогическая поддержка» и «сопровождение» обучающихся [6, с. 111].

Оценка (обратная связь): это не балльная система оценки в рамках модели, а моментальное признание и положительное подкрепление усилий и высказываний ученика со стороны педагога и сверстников, а также рефлексия учеником своего вклада. Важным элементом становится учет местного контекста и личного опыта учащихся, что создает основу для успеха для тех учеников, чьи знания и умения не всегда находят применение на традиционных уроках.

Предложенная модель строится на двух основаниях. Во-первых, на классических для педагогики компонентах проектирования: цели, содержании, методах и оценке [10]. Во-вторых, эти компоненты были наполнены конкретикой именно для внеурочных занятий «Разговоры о важном», исходя из их официальной структуры, возрастного подхода и принципа приоритета активных форм деятельности учащихся, зафиксированных в методических рекомендациях [9].

Таким образом, теоретическая модель представляет собой алгоритм педагогических действий, где цель (личностное включение и признание) реализуется через специально отобранное содержание и методы, а «оценкой» эффективности становится переживание учеником констатируемого успеха и формирование у него уверенности в своих силах. Эта модель задает рамки для разработки конкретных методических приемов создания и проектирования ситуаций успеха на занятиях «Разговоры о важном».

Методические приёмы проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном»

В основу разработки легли классические педагогические приемы создания ситуаций успеха. Фактически, мы адаптировали известные в педагогике идеи к формату группового обсуждения на «Разговорах о важном», систематизировав их и дав им рабочие названия.

© Лопасова К.С., 2026

Прием «Круг уверенности» опирается на классический принцип создания безопасной коммуникативной среды и «эмоционального поглаживания» в начале занятия. Его цель – снять первичное напряжение и дать каждому, даже самому скромному ученику, минимальную, но гарантированную возможность быть услышанным без оценки и критики.

Идея поэтапного восхождения к успеху, заложенная в приеме «Эскалатор» [1, с. 126], была адаптирована нами в приеме «Зона компетентности». В нашем случае каждый ученик поднимается к успеху через доступное для него задание в группе.

В приеме «Карта достижений» мы использовали принцип признания и рефлексии, близкий к идее «авансирования успеха» [2, с. 166]. Мы создаем ситуацию, где ученик самостоятельно осознает и фиксирует свой успех, пусть и небольшой. Учитель затем публично подтверждает ценность этих вкладов, укрепляя веру ученика в свои силы.

Таким образом, мы сохранили суть классических подходов – ориентацию на успех и веру в потенциал ученика – но переработали их для групповой работы на занятиях «Разговоры о важном».

Ниже представлено описание разработанных приёмов и логика их применения по этапам занятия.

1. Прием «Круг уверенности» (начальный этап, 5–7 минут). Его цель – снять первичное напряжение и дать каждому ученику гарантированную возможность быть услышанным без критики. Ученики по кругу высказываются по теме, начиная с фраз «Я думаю, что…». Учитель поддерживает даже краткие реплики, создавая безопасную и доверительную атмосферу.

2. Прием «Зона компетентности» (основная часть, 25–30 минут). Класс делится на группы с дифференцированными заданиями: «теоретики» (изучение материала), «практики» (поиск примеров), «дискуссанты» (разработка вопросов для обсуждения). Каждая группа выбирает представителя для презентации результата. Этот приём адаптирует идею поэтапного восхождения к успеху («эскалатора»), позволяя каждому ученику достичь успеха через посильное задание в группе.

3. Прием «Карта достижений» (заключительный этап, 5–7 минут). Каждый ученик фиксирует на стикере свой вклад в занятие (задал вопрос, помог группе и т. д.) и прикрепляет его на общий плакат. Учитель зачитывает несколько примеров, публично подтверждая ценность каждого типа вклада. Этот приём развивает идею «авансирования успеха» и рефлексии, помогая ученику осознать и зафиксировать свой, даже небольшой, успех.

Вместе эти приёмы позволяют целенаправленно создавать условия для успеха на всех этапах занятия: от включения учеников в обсуждение до осознания своего вклада.

Инструмент диагностики и анализ эффективности приёмов проектирования ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном»

Для оценки результативности созданных ситуаций успеха была разработана и апробирована специальная анкета из 10 вопросов. Анкета направлена на выявление уровня комфорта, вовлечённости и удовлетворённости учеников. Система оценки позволяет количественно измерить эффективность приёмов через восприятие самих учащихся: 1 балл – минимальное проявление оцениваемого признака, 3 балла – максимальное.

Апробация была проведена нами на занятии «Как создают мультфильмы? Отечественная анимация – труд, искусство, доброта» в 6-м классе МКОУ «Верхнеерусланская ОШ» Волгоградской области с участием 10 учеников в процессе прохождения производственной педагогической практики в период с 10.11.2025 по 22.11.2025 г.

Анализ результатов показал следующее:

1. Ни у одного ученика не зафиксирован низкий уровень успешности (10–16 баллов). Шесть человек показали высокий уровень (24–30 баллов), четверо – средний (17–23 балла).

2. Наиболее сильные стороны (средний балл >2.5): критерии «ощущение поддержки учителя» (2.6) и «желание чаще использовать такие формы работы» (2.6). Высокие баллы также у критериев «ощущение своей полезности» (2.5) и «общий комфорт» (2.4).

© Лопасова К.С., 2026

3. «Точки роста»: самый низкий средний балл – у вопроса об удовлетворенности от своей работы (2.0). Умеренные баллы у вопросов об оценке своей роли в группе и возможности проявить свои сильные стороны (по 2.1). Это указывает на то, что, несмотря на успешное создание внешних условий, некоторым ученикам требуется больше помощи для осознания и внутреннего принятия собственного успеха.

Разработанные приёмы доказали свою эффективность для создания ситуаций успеха – все ученики завершили занятие с положительным опытом. Однако диагностика выявила области для совершенствования: необходимы более чёткое распределение ролей в группе и усиление рефлексивной составляющей, чтобы помочь каждому ученику не только получить признание, но и глубоко осознать свой успех.

Выводы

Проведённое исследование подтвердило, что проектирование ситуаций успеха на внеурочных занятиях «Разговоры о важном» представляет собой системную педагогическую задачу. Её решение требует не случайных действий, а опоры на теоретическую модель и конкретные методические инструменты.

Во-первых, теоретический анализ показал, что для дискуссионного формата «Разговоров о важном» наиболее эффективны констатируемый и обобщающий успех, непосредственно связанные с признанием ценности высказывания ученика «здесь и сейчас». Сами занятия, благодаря их гибкой структуре, отсутствию оценок и личностно значимым темам, создают уникальные условия для такой работы.

Во-вторых, практическая часть исследования позволила представить и обосновать конкретную систему проектирования. Её ядром стали три адаптированных приёма («Круг уверенности», «Зона компетентности», «Карта достижений»), охватывающих все этапы занятия. Апробация и диагностика с помощью разработанной анкеты доказали эффективность этих приёмов: все участники занятия получили положительный опыт, почувствовали поддержку и свою полезность. В то же время диагностика выявила и направление для совершенствования – необходимость усилить рефлексивную составляющую, чтобы помочь ученикам не только почувствовать признание, но и осознать свой успех.

Таким образом, разработанная и представленная нами в исследовании система – от теоретической модели до диагностического инструмента – даёт педагогу практический алгоритм для превращения внеурочного занятия «Разговоры о важном» в ситуацию личностного успеха для каждого ученика. Это соответствует государственному курсу на воспитание подрастающего поколения и соответствует ключевому запросу самих подростков – быть услышанными и значимыми.

Литература

1. Алексеева О.В., Арасланова А.А. Окружающий мир. Особенности изучения предмета в начальной школе». М.: Издат. дом «Академия Естествознания», 2017.

2. Андреева Ю.В. Педагогические приёмы «завтрашней радости» А.С. Макаренко в технологии создания ситуации успеха // Школа Будущего. 2023. № 6. С. 160–170.

3. Бажук О.В., Пузеп Л.Г. Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2(139). С. 92–98.

4. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М.: Издат. центр «Академия», 2000.

5. Гаврилова А.О. Факторы и условия эффективного развития творческих способностей подростка на основе педагогического потенциала русской народной культуры // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. №. 9-10(113). С. 33–39.

6. Дорожкина Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в условиях дистанционного взаимодействия в процессе обучения в педвузе // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 107–112.

7. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С., Чугаева И.Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 3. С. 97–121.

8. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна // European research. 2015. № 6(7). С. 64–66.

9. Письмо Минпросвещения России от 15.08.2022 г. № 03-1190 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном» [Электронный ресурс]. URL: https://www.skk-it.ru/content/files/Pismo_Minprosveschenia_Rossii_ot_15_08_2022_N_03-1190_O_na.pdf (дата обращения: 23.10.2025).

© Лопасова К.С., 2026

10. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М.: Пед. о-во России, 2005.

11. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100). [Электронный ресурс]. URL: https://sch2104c.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/68a2f8feefdb7.pdf (дата обращения: 23.10.2025).

12. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). [Электронный ресурс]. URL: https://sh4-bogotol-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_OOO_red._18.06.2025.pdf (дата обращения: 23.10.2025).

13. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шинов Е.Н. Педагогика. М.: Издат. центр «Академия», 2007.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025). [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.krasnodar.ru/upload/iblock/f60/orodnrwlzu2ela3yb ex01efjbx8f74zu/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273_FZ-_red.-ot-31.07.2025.pdf (дата обращения: 23.10.2025).

15. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П. [и др.]. Новые технологии воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993.

KRISTINA LOPASOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SITUATIONS OF SUCCESS AT THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES “CONVERSATIONS ABOUT IMPORTANT THINGS”: THEORY AND PRACTICE OF DESIGNING

The experience of designing the situations of success at the extracurricular activities “Conversations about important things” is presented. The theoretical analysis describes the approaches to the concept of “the situation of success” and the model of its creation in the context of its course. The practical part includes the description of the authors’ methodological techniques (“The circle of confidence”, “The zone of competence” and “The map of achievements”) and the diagnostic tools for the assessment of their effectiveness. The testing results demonstrate the positive influence of techniques on the involvement in discussion and the students’ self-concept.

Keywords: *situation of success, extracurricular activities, “Conversations about important things”, designing, methodological techniques.*

© Лопасова К.С., 2026

УДК 373.3

П.В. МАЛЕТИНА
(polinakandraeva@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИЗУЧЕНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОСНОВЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается проблема реализации краеведческой работы в современной практике начального образования. Представлена методика включения краеведческого акцента в образовательный процесс начальной школы на междисциплинарной основе. Описан блок уроков по теме «Водные богатства» (Волгоградская область), включающий предметы «Окружающий мир», «Русский язык» и «Математика». Работа основывается на комплексном изучении родного края, использовании активных форм и разнообразии методов. Представлены результаты диагностического тестирования, свидетельствующие о высокой эффективности применения междисциплинарного подхода в процессе изучения краеведческого материала.

Ключевые слова: *краеведение, начальное образование, междисциплинарный подход, методика, образовательный процесс, краеведческий материал.*

Основные направления реализации образовательного процесса в начальной школе определены Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), среди которых выделяются развитие экологического сознания и краеведческой культуры учащихся начальной школы [9]. В ФГОС НОО указываются следующие требования к результатам освоения основной образовательной программы:

– личностные результаты в части гражданско-патриотического воспитания (подчеркивается важность осознания учащимися сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края);

– предметные результаты предметных областей «Русский язык и литературное чтение на родном языке» (указано, что дети должны понимать родной край как часть России, знать традиции и обычаи своего народа, уметь рассказывать о них) и «Обществознание и естествознание (окружающий мир)» (должны обеспечивать сформированность уважительного отношения к родному краю, первоначальные представления о традициях и обычаях, массовых профессиях родного края, достопримечательностях, причинно-следственных связях, в том числе на материалах родного края) [Там же].

Достичь описанных образовательных результатов сложно без дополнительного включения краеведческого материала в учебный процесс. В современной же практике начального образования краеведческой работе уделяется недостаточное внимание, поэтому знания о «малой» Родине у детей ослабевают, а влияние развивающихся цифровых технологий и глобализации лишь усугубляют ситуацию. В этих условиях важным является разработка инновационных подходов к обучению, которые бы стимулировали интерес учащихся к изучению родного края, формировали у них понимание значимости природного, исторического и культурного наследия, а также воспитывали чувство уважения и любви к «малой» Родине.

В рамках нашего исследования предлагается интеграция краеведческого материала в образовательный процесс начальной школы на междисциплинарной основе как наиболее успешный вариант достижения описанных результатов обучения в ФГОС НОО [Там же].

Цель нашего исследования: теоретическое обоснование и практическая апробация методики включения краеведческого акцента в образовательный процесс начальной школы на междисциплинарной основе.

Краеведение представляет собой комплексное изучение территории, осуществляемое местными жителями, для которых она является родным краем [4]. Изучение родного города в начальной школе особенно важно. В этот период формируются основы познавательного интереса и нравственного вос-

* Работа выполнена под руководством Машковой С.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Малетина П.В., 2026

приятия окружающего пространства. Дети начинают осознавать, насколько ценен для них микроклимат их родного места [3]. В работе Е.Н. Губановой и Н.С. Махиной подчеркивается, что краеведческие материалы на уроках русского языка, математики, музыки, окружающего мира и чтения делают занятия более интересными и насыщенными для учеников [2]. Междисциплинарный подход, как его описывает Е.А. Бушковская, требует от учеников целостного мышления и интеграции методов из разных наук для решения сложных учебных задач [1]. Он также способствует развитию коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий, которые ФГОС НОО [9] относит к метапредметным результатам обучения. Для успешного внедрения краеведческого материала важно соблюдать методическую последовательность, обеспечивать наглядность и доступность материала. Также необходимо использовать активные формы работы, связывать учебный материал с реальной жизнью и развивать у детей навыки рефлексии [3].

Новизна нашего исследования заключается в разработке такого способа подачи краеведческого материала, который не просто заинтересует детей и обеспечит высокий уровень усвоения краеведческих знаний, но и станет удобным инструментом для учителя в условиях высокой занятости.

Предлагаемая работа базируется на разработке образовательных блоков уроков, включающих в себя разные дисциплины начальной школы, объединенных общей краеведческой темой. Технология реализации краеведческой работы выглядит следующим образом: на уроке окружающего мира дети знакомятся с определенной темой, и если учитель видит в ней краеведческий потенциал, то в течение недели на материале других предметных областей организуется изучение объектов родного края. Предлагается следующий план реализации работы по краеведению: после первого урока из блока мы рекомендуем провести тестирование для определения исходного уровня знаний о «малой» Родине. После чего проводятся уроки из блока по разным предметам начальной школы («Окружающий мир», «Математика», «Русский язык», «Литературное чтение» и один из предметов творческой направленности (например, «ИЗО» или «Труд (технология)»), наполняя их краеведческим содержанием. Далее осуществляется повторное тестирование для отслеживания эффективности работы.

Конечно, не всегда есть возможность успешной интеграции краеведческой информации в содержание пяти разных предметов в течение одной недели (изучаются неподходящие темы или отсутствуют ресурсы). В таком случае возможна и удобна корректировка в разработке краеведческих блоков. Например, после первого в блоке урока «Окружающего мира» можно изменить последовательность предметов, которые будут в него включены. Также можно сократить разнообразие дисциплин и реализовать данную работу на материале трех предметов: «Окружающего мира», «Русского языка» и «Математики».

Рассмотрим пример краеведческой работы на межпредметной основе в 4-м классе, где содержательный краеведческий блок включает три учебных предмета. Тема: «Водные богатства» с краеведческим компонентом (Волгоградская область).

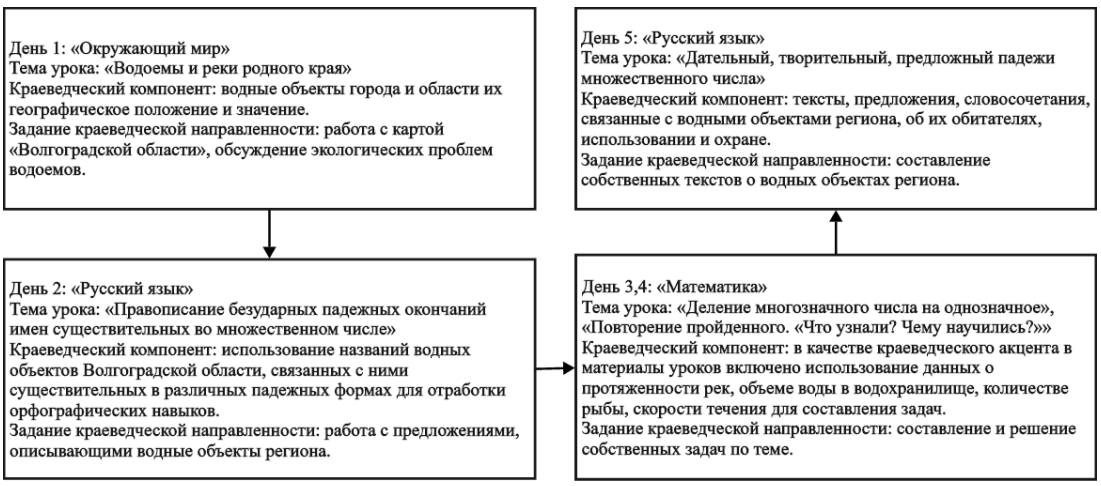


Рис. Модель учебного краеведческого блока. Тема «Водные богатства»

© Малетина П.В., 2026

Цель краеведческой работы: расширить представления о водных ресурсах родного края через изучение краеведческого материала на междисциплинарной основе; углубить знания учеников о роли водоемов в экосистемах, жизни людей и важности охраны водных богатств родного края; научить работать с картой Волгоградской области.

Для реализации содержания блока используются разнообразные методы и формы работы, включая проектную деятельность. Применение информационно-коммуникационных технологий, частично-поисковых и демонстрационных методов обучения способствуют развитию наглядно-образного мышления у детей, более осознанному освоению краеведческого материала. Проводятся как индивидуальные, так и групповые формы работы.

На уроках также выполняются следующие виды деятельности:

– работа с текстом (чтение и анализ);
– тестирование (в начале и в конце работы);
– самостоятельная работа;
– решение задач с региональными данными;
– работа с картой;
– лексическая работа;
– коллективное обсуждение.

Реализация краеведческого блока начинается на уроке «Окружающий мир». Дети продолжают изучение раздела «Родной край – часть большой страны». Тема урока: «Водные богатства нашего края».

Раскрывая краеведческий акцент урока, мы обращаем внимание детей на изучение таких географических объектов Волгоградской области, как Волга и Дон с их притоками, Волгоградское водохранилище и озера. На этапе актуализации знаний мы начинаем с демонстрации фотографий и видеофрагментов, на которых изображена Волга в районе Волгограда. Показ сопровождается рядом вопросов: «Что вы видите на экране? Как называется эта река? Какое значение она имеет для нашего региона?». Таким образом, посредством диалога с опорой на личный опыт детей мы не только формулируем тему урока, но и усиливаем мотивацию, настраивая на дальнейшую плодотворную работу. В процессе изучения нового материала ученики работают с картой Волгоградской области, на которой находят, показывают и называют водные объекты, обсуждая их значимость в нашей жизни (транспорт, туризм, источник питьевой воды, выработка электроэнергии). Далее организуется работа в группах, где дети получают информацию об экологических проблемах водных богатств региона (загрязнение бытовыми отходами, промышленными стоками, обмеление и загрязнение малых рек). В ходе обсуждения ребята должны предложить пути решения этих проблем, которые будут посильны каждому ученику. Также проводится первичное тестирование, осуществляется рефлексия, в ходе которой дети делятся своим мнением о том, почему наши реки Волгу и Дон можно назвать богатствами. В завершении дети получают задание на дом: выписать списком названия десяти водных объектов города и области, об одном из них по определенному плану составить рассказ.

Представим содержание теста, предлагаемого ученикам по теме «Водные богатства» с краеведческим компонентом (Волгоградская область):

1. Какие две самые крупные реки протекают на территории Волгоградской области?

а) Медведица и Чир; *б) Волга и Дон;* в) Ахтуба и Хопер; г) Иловля и Сал.

2. Чем соединены две самое крупные реки Волгоградской области?

а) системой плотин; б) сетью притоков; *в) Волго-Донским каналом;* г) подземными водными потоками.

3. Какие озера можно встретить в Волгоградской области?

а) Селигер и Ханка; б) Ладожское и Онежское; *в) Цаца и Эльтон;* г) Ильмень и Байкал.

4. Какие меры могут помочь в решении экологических проблем водных объектов Волгоградской области?

а) увеличение объемов промышленного производства; *б) сокращение объемов сброса и очистка сточных вод;* в) увеличение числа отдыхающих на водоемах; г) все перечисленные варианты.

© Малетина П.В., 2026

5. Дайте определение понятию *обмеление:*

а) повышение уровня воды в реке; б) увеличение ширины водоема; в) изменение направления течения реки; *г) уменьшение глубины водоема.*

6. Какие виды рыб можно встретить в водоемах Волгоградской области?

а) морской заяц и кит; б) камбала и акула*;* в) тунец и рыба меч; *г) судак и щука.*

7. Какие последствия может иметь загрязнение водных объектов для экосистемы Волгоградской области?

а) улучшение качества питьевой воды; б) увеличение биоразнообразия; *в) снижение численности водных обитателей;* г) увеличение прозрачности воды.

Во второй день блока краеведческий материал включаем в содержание урока «Русский язык». Тема урока: «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных во множественном числе». Краеведческий акцент: использование названий водных объектов Волгограда и области, связанных с ними существительных в различных падежах для отработки орфографических навыков.

В ходе урока на этапе актуализации дети вспоминают полученные знания из предыдущих уроков по русскому языку, а также знания по окружающему мира из уже проведенного урока блока. Затем после изучения нового материала по теме на этапе обобщения детям предлагаются следующие задания на отработку полученных навыков:

Задание 1. Преобразуй в форму Д. п.; мн. ч.; следующие существительные: озеро, река, канал, заводь. Во всех ли случаях получилось одинаковое окончание? Почему?

Задание 2. Заполни пропуски в окончаниях имен существительных во множественном числе. Укажи падеж каждого слова. При проверке используй таблицу окончаний.

– У рек ___ Волго-Донского канала растут ивы.
– По озёр ___ Волгоградской области плавают лебеди.
– В водоём ___ Волгоградской области обитает множество видов рыб.
– К рек ___ региона относятся Волга, Дон, Медведица.
– На берег ___ озер острова Сарпинский часто можно увидеть цапель.

При выполнении заданий мы обращаем внимание на незнакомые слова и объясняем их значение. Также мы рассматриваем различные типы водоемов Волгоградской области, их особенности и обитателей.

После этого на этапе подведения итогов дети получают домашнее задание: составить 3–4 предложения с описанием одного водоема Волгоградской области на выбор. И если в них встретятся существительные во множественном числе с безударными окончаниями, их нужно будет подчеркнуть.

На третий и четвертый день реализации краеведческого блока краеведческий компонент находит свое место на двух уроках «Математики». Темы: «Деление многозначного числа на однозначное», «Повторение пройденного. «Что узнали? Чему научились?». В качестве краеведческого акцента в материалы этих уроков включено использование данных о протяженности рек, объеме воды в водохранилище, количестве рыбы, скорости течения для составления задач. На этапе актуализации знаний дети не только вспоминают ранее изученный математический материал, но и информацию из предыдущих уроков блока. Изучение краеведческого материала на этих уроках осуществляется в процессе закрепления знаний и выполнения самостоятельной работы, в ходе проведения которых дети получают следующие задания:

Задача 1. Длина Дона в пределах Волгоградской области примерно 600 км. Если теплоход будет двигаться со скоростью 12 км/ч, сколько часов ему понадобится, чтобы проплыть этот участок? (Решение: 600:12=50 (часов));

Задача 2. На рыбоводческом предприятии Волгоградской области вывели 24856 мальков сазана. Задача работников разделить их на 8 равных частей для равномерного расселения по разным водоемам. Сколько мальков попадет в один водоем? (Решение: 24856:8=3107(мальков));

Задача 3. Общая длина реки Волги 3530 км. А в пределах города Волгограда и области она протекает на протяжении 318 км. Сколько же километров Волги остается за пределами нашего города и области? (Решение: 3530 – 318= 3212 (км));

© Малетина П.В., 2026

Задача 4. 3117 км^2 – площадь, которую имеет Волгоградское водохранилище. Сколько бы квадратных километров оно занимало, если бы стало вдвое меньше? (Решение: 3117:2= 1558,5 (км^2));

Задача 5*. Логическая задача. Три рыбака – Андрей, Николай и Константин – ловили рыбу на Волге, Дону и Хопре. Известно, что Андрей не ловил на Дону и никогда не был на Хопре, Николай не ловил на Хопре и видел Волгу лишь на фотографиях у друзей. А рыбак, который ловил на Волге, точно не Константин. На каком водоеме ловил каждый из рыбаков? (Ответ: Андрей – Волга, Николай – Дон, Константин – Хопер);

Задание 6. Задание для самостоятельной работы в группах. Каждая группа получает карточку, на которой представлены некоторые данные о водных объектах Волгоградской области, используя и дополняя которые, детям нужно составить и решить задачу.

Карточка 1:

Длина реки Хопер: 979 км

Глубина озера Сарпа: 1,5 м

Карточка 2:

Длина реки Медведица: 745 км

Глубина озера Эльтон: 1,5 м

Карточка 3:

Длина реки Дон: 1870 км

Глубина озера Цаца: 70 см (обмеление)

Работая с данными материалами, мы не только расширяем кругозор детей, но и обогащаем их словарный запас, проводим живое обсуждение темы, где ребята делятся своими знаниями о водных объектах, упомянутых в задачах.

И, наконец, завершающий день реализации блока проводится средствами предмета «Русский язык». Тема урока: «Дательный, творительный, предложный падежи множественного числа». Краеведческий акцент урока выражается в использовании текстов, связанных с изучением водных объектов Волгоградской области, их использованием и охраной.

Краеведческий материал включается в первую часть урока. Представляя свое домашнее задание с прошлого урока русского языка (из блока), дети не только делятся информацией о водных объектах в классе, но и анализируют свои работы с точки зрения орфографии. Так удаётся не только актуализировать знания по предмету, но и в рамках всего краеведческого блока.

На завершающем этапе изучения краеведческого материала важно, чтобы дети имели продукт своей деятельности. Для этого мы попросили детей превратить их домашнее задание по русскому языку в слайды презентации. Мы дали четкие указания по размерам и содержанию слайдов: нужно было включить фото водного объекта, краткую информацию о его числовых характеристиках и интересные факты. Затем мы собрали все работы вместе и создали мультимедийный проект на тему «Водные объекты Волгоградской области», который, несомненно, будет полезен для дальнейшей краеведческой работы.

По завершению всех заданий, предусмотренных в блоке, который охватил пять уроков, было проведено повторное тестирование. Анализ результатов продемонстрировал высокую результативность проведенной работы по краеведению, реализованной на основе междисциплинарного подхода.

Резюмируя, предлагаем несколько рекомендаций для успешного использования предложенной системы в работу педагогов-практиков:

– следует четко определить место каждого урока, содержание и методы обучения краеведению;

– проводить такие блоки не чаще двух раз в месяц, чтобы избежать рутины и сохранить эффект неожиданности и усилить мотивацию обучения;

– на каждом уроке блока актуализировать знания из предыдущих для более глубокого понимания и усвоения изучаемого материала;

– включать краеведческий материал в содержание различных учебных предметов вне проведения блоков;

© Малетина П.В., 2026

– начинать краеведческую работу уже с 1-го класса, т. к. ее основой является предмет «Окружающий мир», имеющий краеведческий потенциал на протяжении всех лет обучения в начальной школе.

Таким образом, проделанная работа эффективна вследствие интеграции различных учебных дисциплин и использования междисциплинарного подхода в процессе изучения краеведческого материала в начальной школе. Она способствует глубокому усвоению знаний о регионе, формированию гражданской позиции, воспитанию патриотизма и любви к родному краю. Материалы, представленные в данной статье, могут быть рекомендованы к использованию учителями начальной школы как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Бушковская Е.А. Междисциплинарная интеграция как феномен философии и стратегия обучения // Молодой ученый. 2009. № 5(5). С. 178–182. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/5/297 (дата обращения: 20.01.2026).

2. Губанова Е.Н., Махина Н.С. Использование на уроках материалов исторического краеведения // Начальная школа. 2012. № 6. С. 35−40.

3. Ижогина Е.Ю. Использование краеведческого материала на уроках окружающего мира в начальной школе // Школьная педагогика, 2019. № 1(14). С. 3–7.

4. Костромское краеведение: опыт работы и перспективы развития: материалы науч.-метод. конф. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015.

5. Науменко О.В., Михалькова Е.С. Элементы историзма в содержании уроков математики начальной школы // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 6(35.1). С. 41–44. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1605854797.pdf (дата обращения: 12.12.2025).

6. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / А.А. Плешаков. 14-е изд. М.: Просвещение, 2023. (Школа России). Ч. 1.

7. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / А.А. Плешаков. 14-е изд. М.: Просвещение, 2023. (Школа России). Ч. 2.

8. Попкова С.И. Использование краеведческого материала при обучении математике в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 120–123. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745447762.pdf (дата обращения: 12.12.2025).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2022.

POLINA MALETINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE STUDY OF REGIONAL STUDIES MATERIAL ON THE INTERDISCIPLINARY BASIS IN PRIMARY SCHOOL

The issue of implementation of regional studies work in modern practice of primary education is considered. The methodology of including the regional studies emphasis in educational process of primary school on the interdisciplinary approach is presented. There is described the set of lessons by the theme "Water wealth" (the Volgograd region), including the subjects "The World Around Us", "Russian" and "Mathematics". The work is based on the complex study of native shore, the use of active forms and the variety of methods. The results of diagnostic testing, testifying about the high efficiency of use of interdisciplinary approach in the process of study of the regional studies material, is presented.

Keywords: *local studies, primary education, interdisciplinary approach, teaching methods, educational process, regional studies material.*

© Малетина П.В., 2026

УДК 373.3

Е.Г. ПАХОМОВА
(elena.pakhomova.04@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ*

Раскрывается роль лексикографической работы в процессе формирования орфографического навыка. Описывается комплексная работа со словарями разных видов в начальной школе.

Ключевые слова: *орфографический навык, орфографическая зоркость, лексикографическая работа, орфографический словарь, морфемный словарь, толковый словарь, словарь синонимов и антонимов, толково-этимологический словарь.*

Орфография – один из важных разделов, изучаемых в начальной школе. Существенной проблемой нашего времени является та, при которой младшие школьники зачастую механически заучивают правила, а выполняя тренировочные задания, не всегда получают необходимый результат, т. к. не происходит формирования орфографического навыка и умения замечать «опасные места» в словах из-за традиционных способов обучения. Грамотное письмо – не только показатель уровня образования человека, но и важнейшее условие его социализации. Именно поэтому тема формирования орфографического навыка у младших школьников все еще остаётся нерешенной проблемой. Проблема статьи является актуальной, методологической базой стали труды известных лингвистов, занимавшихся проблемами орфографии (А.Н. Гвоздева, Д.Н. Богоявленского, М.Р. Львова, Н.Н. Алгазиной, Н.С. Рождественского и др. [7]).

Орфографический навык рассматривается как «совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся и относится к числу интеллектуальных навыков» [Там же, с. 132]. Формирование орфографического навыка – сложный процесс, в который педагоги включают различные методы и приёмы. Анализ учебников по русскому языку для начальной школы УМК «Школа России» показывает, что выработке орфографического навыка уделяется большое внимание. В конце учебников есть орфографические словари.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования говорится о необходимости внедрения лексикографической работы в содержание уроков русского языка; данная работа напрямую связана с формированием орфографического навыка, зоркости [10]. Однако многие учителя не прибегают к данному методу обучения, что и ведет к ухудшению формирования у учеников орфографического навыка. В статье предпринята попытка решить следующие *задачи*: 1) охарактеризовать орфографический навык; 2) раскрыть значимость комплексной лексикографической работы в формировании орфографического навыка у младших школьников; 3) провести элементы экспериментального исследования в связи с рассматриваемой проблемой.

Многие учёные, включая М.Р. Львова, убедительно доказывают, что развитие так называемой орфографической зоркости, т. е. способности быстро идентифицировать орфограммы в тексте и выбирать правильный вариант написания, является одной из приоритетных задач обучения орфографии в начальной школе [7]. Ученики начальной школы, не видя орфограмму, не могут применить правило в нужной ситуации. Лексикографическая работа позволяет перевести обычное механическое запоминание в осознанную поисковую деятельность. Этим и объясняется актуальность нашего исследования. Также данное исследование претендует на научную новизну, т. к. в статье впервые рассматривается комплексный лексикографический подход к формированию орфографического навыка у младших школьников.

Лексикографическая работа в начальной школе – это целенаправленная деятельность, связанная с использованием различных видов словарей с целью обогащения словарного запаса, уточнением на-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Пахомова Е.Г., 2026

писания «трудных» слов, знакомство с лексическим значением неизвестных слов [7]. Главная *цель* данной работы – сформировать у ребенка понимание, что словарь – это не просто книга, а необходимый инструмент для самоорганизации и самоконтроля в сложившейся трудной ситуации над работой с орфографическими упражнениями.

Достоин внимания опыт лексикографа П.А. Грушникова, который сформулировал два направления в работе с лексикографическим материалом. В первом направлении учёный указывает на использование словаря как специального справочника на уроках русского языка. Во втором направлении описывается использование лексикографического источника в качестве учебника по русскому языку [2]. В настоящем исследовании предпринята попытка совместить два обозначенных направления.

В процессе работы со словарями происходит развитие следующих познавательных процессов:

1. Внимание и концентрация, т. к. поиск слов требует сосредоточенности.
2. Память. Зрительная память ребенка фиксирует правильный графический облик слова.
3. Мышление. В процессе работы над словарем ребенок анализирует, сравнивает и классифицирует слова.
4. Речь. Чем чаще и продуктивнее на уроках русского языка используется лексикографическая работа, тем интенсивнее обогащается активный словарный запас младшего школьника.

Все эти процессы способствуют развитию орфографического навыка в течение лексикографической работы на уроках русского языка в начальной школе. Использование нескольких видов словарей формирует орфографический навык, т. к. каждое лексикографическое издание вносит свой уникальный вклад.

В первую очередь главным инструментом формирования правописания является орфографический словарь. Словарно-орфографическая работа предполагает изучение правописания слов, которые пишутся по традиционному принципу орфографии или недостаточно известны младшему школьнику. Авторитетным является лексикографическое издание Д.Н. Ушакова; учёный составил орфографический словарь для начальной школы, данное пособие считается эталонным и нормативным показателем написания слов [9]. Учителю начальных классов необходимо правильно ввести работу над данным словарем, чтобы интерес ребенка к поиску правильного написания лексических единиц не угас, а, напротив, вырос.

В процессе стажёрской практики на базе МОУ «Средняя школа № 5 Краснооктябрьского района города Волгограда» нами проводилась работа по совершенствованию орфографического навыка посредством использования словарей. Работа по поиску слов в словарях проходила в традиционной форме, а также в процессе игры; были проведены следующие игры: «Словарная эстафета», «Найди слово-невидимку». В процессе данных игровых упражнений школьники объединялись в малые группы: они искали заданные учителем слова, написание которых необходимо было запомнить. Учащиеся должны были найти слова, записать их в свой личный «Словарик трудных слов», выделить орфограммы. Затем каждая группа проговаривала слова так, как они пишутся, и обсуждала орфограммы и правила. Хочется отметить, что именно такой подход способствовал более эффективному запоминанию «трудных слов». Учащиеся контролировали не только себя, но и своих товарищей с целью поиска и фиксации слов. Орфографический словарь также послужил настоящим помощником при подготовке к диктанту и написанию изложения. Школьники по заданию учителя искали «трудные» слова, которые могли встретиться в тексте. В процессе обучения также использовался толковый словарь, который не менее важен в лексикографической работе и является основой осознанного правописания для учащихся начальной школы. Учащимся предлагался «Мой первый толковый словарь русского языка. 1–4 классы», который был разработан для начальной школы Ф.С. Алексеевым [1]. Следует отметить, что многие орфографические ошибки возникают из-за непонимания учащимися значения некоторых слов или их лексических связей. Конечно, данный словарь не дает правил правописания, однако создает смысловую опору для их применения. Толковый словарь позволяет школьнику проверить безударные гласные и убедиться в правильности подбора проверочного слова. В процессе работы с омофонами данный словарь также является неотъемлемым помощником при выполнении заданий. Например, школьникам давалось следующее задание: «Объясни, почему «полОскать белье» пишется

© Пахомова Е.Г., 2026

через «О», а вот «полАскать щенка» пишется через «А». Учащиеся находили оба слова в толковом словаре и осознавали разницу в значениях данных слов. С учётом предложенных рекомендаций ученикам также было предложено следующие виды работы: 1) упражнения, включающие использование различных видов словарей для самоконтроля собственных знаний; 2) проекты «Мой словарь», «Словарь кроссвордов».

Учащиеся с интересом восприняли предложенные упражнения. Работа со словарем вызвала массу положительных эмоций. Многие ученики впервые открыли для себя истинное предназначение словаря в рамках предложенной работы на уроках русского языка.

В формировании орфографического навыка немалую роль играет морфемный словарь. Если ребенок знает состав слова и способ его образования, то способен предотвратить появление ошибок [6]. Морфемный словарь И.В. Елынцевой помогал ученикам в изучении структуры слов, относящихся к разным частям речи – имени существительному, имени прилагательному, глаголу [5]. Работа с таким словарем не должна быть монотонной для учащихся. Использование игровых технологий позволит лучше усвоить материл, тщательнее запомнить орфограммы «трудных» слов и эффективно выполнить упражнения [8]. Такие технологии были использованы нами в ходе экспериментальной работы.

Следующая информация, представленная в статье, носит рекомендательный характер. Необходимо отметить, что также в начальной школе учащиеся знакомятся со словарями системных лексических отношений. Интересен опыт словаря И.В. Гурковой, которой был разработан словарь для начальной школы «Мой первый словарь синонимов и антонимов русского языка» [3]. Такой издание является инструментом обогащения речи и профилактики орфографических ошибок. На уроках русского языка перед изложением или сочинением необходима работа над данным словарем, чтобы избежать тавтологии и ошибок в непроверяемых словах, а также помогает точнее выразить мысли, что косвенно влияет на грамотность письма младших школьников. Словарь синонимов и антонимов также может служить для проверки на уроках русского языка слов, которые вызывают сомнения в написании. Изучение данного словаря, обсуждение написания слов, вступающих в системные лексические отношения, придаёт учащимся уверенность при составлении предложений, текстов.

Важнейшей в развитии речи, словообразовательной и орфографической работе являются этимологические изыскания. Это естественно, т. к. в работе по орфографии важно обращение к информации о происхождении слов. «Толково-этимологический словарь начальной школы» [4] служит мотиватором для запоминания слов, не подчиняющихся правилам (непроверяемые слова). Учителю начальных классов в работе с данным словарем необходимо доступно объяснить происхождение слов. Например, слово «медведь» произошло от двух слов: «мед» и «ведать» (знать), т. е. «знающий, где мед». Еще одним видом работы с данным словарем является проект «История слова». Ученик самостоятельно выбирает трудное для себя слово, находит его происхождение и подготавливает рассказ для класса. Такой вид работы способствует глубокому погружению и запоминанию выбранного слова, а для других детей интересом, в процессе которого также происходит запоминание.

Работа с каждым словарем позволяет школьнику анализировать буквенный состав слова, в процессе чего повышается орфографическая зоркость. Учащиеся не просто заучивают слова, а занимаются увлекательным поиском, что способствует повышению интереса к написанию слов. Формируется навык самоконтроля и саморегуляции: ученик понимает, что для правильного написания диктанта, сочинения или изложения ему необходимо узнать, как пишется незнакомое слово.

Формирование орфографического навыка – сложный и длительный процесс. Традиционные методы обучения необходимо дополнять лексикографической работой, которая выводит систему обучения правописанию на качественный уровень. Системное и целенаправленное использование различных словарей на уроках русского языка в начальной школе позволяет развивать у школьников прочный орфографический навык и интерес к языку, также развивает умение самостоятельно работать с лексикографическим изданием. Лексикографическая работа является эффективным средством в процессе формирования орфографической грамотности младших школьников, которые соответствуют требованиям современного стандарта.

© Пахомова Е.Г., 2026

Литература

1. Алексеев Ф.С. Мой первый толковый словарь русского языка. 1–4 классы. Сер. Учимся легко в школе и дома. М.: АСТ, 2019.
2. Грушников П.А. Принципы и содержание словарной работы в начальных классах// Работа над словом на уроке русского языка в начальных классах. М.: Просвещение, 1973.
3. Гуркова И.В. Мой первый словарь синонимов и антонимов русского языка. М.: АСТ, 2015.
4. Гуркова И.В. Толково-этимологический словарь (справочное пособие для начальной школы). Откуда пошли слова? = Откуда пошли слова? СПб.: Victory, cop. 2015.
5. Елынцева И.В. Морфемный словарь для начальной школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2015.
6. Жданова Е.Л. Методика изучения непроверяемых корневых морфем в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 4(51). С. 40–44. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1691075444.pdf (дата обращения: 16.01.2026).
7. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах // Начальная школа. 1984. № 12. С. 66–68.
8. Манучарян В.Л. Использование игровых технологий при изучении правописания аффиксальных морфем в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 2(43). С. 98–101. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652708343.pdf (дата обращения: 16.01.2026).
9. Ушаков Д.Н. Орфографический словарь: для начальной, неполной средней и средней школы. 3-е изд. М.: Учпедгиз, 1936.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 21.04.2026).

ELENA PAKHOMOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF ORTHOGRAPHICAL SKILL OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF LEXICOGRAPHICAL WORK

The role of lexicographical work in the process of development of orthographical skill is discovered. The complex work with the dictionaries of different types in primary school is described.

Keywords: *orthographical skill, orthographical sharpness of sight, lexicographical work, spelling dictionary, morphological dictionary, definition dictionary, dictionary of synonyms and antonyms, definition and etymology dictionary.*

© Пахомова Е.Г., 2026

УДК 373.3

С.И. ПОПКОВА
(popkovasvetlana93@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОТЕНЦИАЛ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается методика использования краеведческого материала на уроках математики в начальной школе как средства достижения не только предметных, но и личностных результатов образования. Обоснована методическая и воспитательная ценность математических задач, сконструированных на основе информации о родном крае. Предложен алгоритм работы учителя по их созданию и применению в образовательном процессе начальной школы. Приведены примеры математических заданий, интегрирующих краеведческий потенциал Волгоградской области.

Ключевые слова: *начальная школа, математика, краеведческие задачи, патриотическое воспитание, познавательный интерес.*

Обучение математике в начальной школе традиционно рассматривается как одна из приоритетных задач, поскольку этот предмет формирует такие качества человека, как трудолюбие, усидчивость, точность, логическое и пространственное мышление. Однако, в российской системе образования при обучении любому предмету, педагоги традиционно одним из планируемых образовательных результатов видят формирование гармонично развитой личности обучающегося, обладающей не только предметными знаниями и умениями, но и чувством гражданской идентичности, любви к своему Отечеству.

Патриотическое воспитание зачастую ассоциируется с внеурочной деятельностью или специальными уроками. Тем не менее, современная дидактика ищет пути интеграции воспитательных задач непосредственно в учебный процесс, делая его целостным и личностно значимым для ученика. В этом контексте возникает вопрос: как сделать так, чтобы чувство любви к малой Родине формировалось органично, в процессе решения учебных задач? Мы убеждены, что одним из эффективных методов является использование краеведческого материала в качестве содержательной основы для математических задач в начальной школе.

Проблема интеграции краеведческого материала в процесс обучения, в том числе на уроках математики, не является новой для отечественной педагогики. В трудах таких исследователей, как А.П. Аргуновой, Л.Ю. Бучневой, А.В. Завалиной, Н.И. Мерлиной, О.В. Науменко, С.С. Салаватовой, М.Ю. Солощенко, А.У. Уртеновой, О.А. Шаповал, М.М. Шишинатовой и др., дается научное обоснование данного подхода [1, 2, 3, 8, 9, 11, 12].

Сущность математической задачи с краеведческим содержанием заключается в принципиальном изменении ее фабулы. В ее основе лежит не отвлеченный сюжет, а конкретная, проверенная и личностно-значимая для учащихся информация о родном крае [2, 8, 12].

Исследователи сходятся во мнении, что решение и составление задач на краеведческом и историческом материале способствуют повышению интереса и познавательной активности учащихся начальной школы. Такие задания делают обучение математике более содержательным и практико-ориентированным, формируют представления о прикладной значимости математических знаний, тем самым повышая математическую грамотность. Особо подчеркивается воспитательная функция подобных занятий: краеведческое содержание заданий способствует более глубокому знакомству с родным краем, формированию эмоциональной привязанности и любви к малой Родине, что является основой патриотизма [10].

* Работа выполнена под руководством Науменко О.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Попкова С.И., 2026

Однако, как справедливо отмечают исследователи, в стандартных, рекомендованных и допущенных к использованию, учебниках математики такие задания практически отсутствуют, а дополнительных дидактических материалов с «готовыми» краеведческими задачами крайне мало. Кроме того, динамично меняющийся окружающий мир требует от учителя постоянного обновления контента, использование актуальной и личностно-значимой для учеников информации. Следовательно, разработка задач с краеведческим материалом становится важной составляющей методической работы современного педагога [10].

Проведенный анализ учебников УМК «Школа России» [4–7] подтверждает, что стандартные задачи из них, будучи практико-ориентированными, часто обобщены и оторваны от конкретной реальности ребенка. Замена учителем абстрактных «пунктов А и Б» на знакомые улицы, а «яблок из магазина» на арбузы с местной бахчи превращает математику в мост, соединяющий учебный предмет с эмоциональным миром ученика, его родным краем. В свою очередь, решение задачи превращает упражнение в мини-исследование.

Однако необходимо отметить, что простое наличие краеведческого факта в условии задачи еще не гарантирует методической ценности задачи. Как справедливо отмечает Л.Ю. Бучнева, при конструировании таких заданий необходимо соблюдать ряд дидактических требований. Исследователь подчеркивает, что: «сюжет и числовые данные задачи должны отражать разнообразные стороны окружающей действительности, носить познавательный и воспитательный характер, возбуждать любознательность и интерес учащихся к математике. Содержание задач должно быть кратким, но понятным учащимся. Математическая сторона задачи не должна заслоняться излишними комментариями, поясняющими ее фабулу. Также стоит отметить, что числовой материал необходимо подбирать в строгом соответствии с программой данного класса по математике» [2, с. 3].

Руководствуясь данными критериями, мы полагаем, что эффективная краеведческая задача должна включать в себя 3 обязательных компонента:

1) преамбула – краткий, достоверный, эмоционально окрашенный краеведческий текст, задающий смысловой контекст и чаще всего предоставляющий фактологическую основу для вычислений;

2) собственно математическая задача – условие и вопрос, которые, как правило, выводятся из данных преамбулы и соответствуют программным требованиям по математике для определенного класса;

3) дополнительные вопросы для беседы – ключевой элемент для воспитания, побуждающий детей к осмыслению информации, выражению чувств, формированию личностного отношения и проекции знаний на собственную жизнь.

Разработка такой задачи – методическая работа учителя, которую можно представить в виде шести последовательных этапов:

1. Определение цели: учитель выбирает конкретную воспитательную цель (например, формирование гордости за промышленность края или экологической ответственности, уважения к культурному наследию малой родины и т. п.) и подбирает соответствующую тему из области краеведения.

2. Сбор и адаптация данных: на основе выбранной темы собираются точные, проверенные данные из официальных источников, статистических отчетов, справочников. Данные адаптируются для восприятия младшими школьниками (упрощаются сложные понятия, выделяются ключевые данные).

3. Составление преамбулы: создается краткий информационный текст, который предоставляет необходимые для решения сведения и создает познавательный, эмоционально-значимый контекст.

4. Конструирование математической задачи: на основе отобранных числовых данных формулируется условие и математический вопрос, соответствующий программным темам.

5. Разработка вопросов для воспитательной беседы: формулируются 1–2 проблемных вопроса, направляющие обсуждение в русло осмысления значимости информации, выражения отноше-

© Попкова С.И., 2026

ния к фактологическому материалу фабулы, формирования активной гражданской позиции («Почему это важно?», «Что это значит для нашего края?», «Как мы можем сохранить это?» и т. п.).

6. Апробация и корректировка: задача апробируется в учебном процессе, после чего при необходимости вносятся правки для улучшения ясности, доступности или продуктивности беседы.

Богатая история, уникальная природа, мощный промышленный и аграрный потенциал Волгоградской области предоставляют широкие возможности для моделирования таких задач. Приведем несколько примеров.

Задача № 1 для 3-го класса (информационное поле «Достопримечательности»). *Преамбула:* в нашем городе есть много знаменитых мест, куда любят приходить горожане, и гости города. Например, на Мамаевом кургане стоит самая высокая скульптура России – Родина-мать. Сюда приходят, чтобы почтить память героев. Центральная набережная – одно из самых красивых мест в Волгограде. Здесь можно гулять, кататься на велосипеде, любоваться самой большой рекой в Европе – Волгой и смотреть на суда. А какой у нас Планетарий! Под его куполом можно увидеть тысячи звезд даже днем! Его подарили нам жители Германии в честь 70-летия И.В. Сталина. *Математическая задача:* «Помоги гиду сосчитать, сколько человек посетило с ним эти места в выходные дни и заполни таблицу (см. табл.)». *Вопросы для обсуждения:* 1) Бывали ли вы в каком-то из мест, которые встретились в задаче? 2) Если бы вы были экскурсоводом, то какие еще интересные места могли бы показать гостям города? Чем они знамениты?

Таблица

Таблица для решения задачи № 1

Место в Волгограде	Суббота	Воскресенье	Всего
Мамаев курган	230	140	–
Набережная	252	–	907
Планетарий	–	135	268

Рассматриваемая задача, посвященная знаковым местам Волгограда. Ее отправной точкой служит не абстрактное условие, а небольшой, но насыщенный рассказ о Мамаевом кургане, Центральной набережной и Планетарии, который сразу создает эффект узнавания и личной сопричастности у школьников. Интересные факты окрашивают текст и вызывают чувство гордости и значимости города. На этой эмоциональной и фактологической основе естественным образом вырастает математическое задание – помочь гиду посчитать посетителей, заполнив таблицу. Числа здесь перестают быть сухими данными из учебника, превращаясь в инструмент для осмысления реальной, хоть и смоделированной, жизни родного города.

Вопросы для обсуждения плавно выводят детей из вычислений в сферу личного опыта и рефлексии. Первый вопрос, «Бывали ли вы там?», позволяет каждому ребенку активизировать воспоминания. Второй вопрос, предлагающий представить себя в роли экскурсовода, стимулирует более глубокое осмысление: чтобы что-то показать гостю, нужно это ценить и понимать. Таким образом, решение обычной задачи перерастает во внутренний диалог ребенка о ценности и уникальности его малой Родины.

Задача № 2 для 4-го класса (информационное поле «Природа»). *Преамбула:* Наша Волгоградская область расположена в степной зоне, где традиционно знойное лето. Её природным богатством являются две крупные реки, протекающие на территории области: Волга длиной 3530 км и Дон длиной 1870 км. Эти две могучие реки, соединённые Волго-Донским каналом с протяжённостью 101 км, служат источником водоснабжения для населения и предприятий нашего региона, и являются важными судоходными магистралями. Волгоградцы их называют «Волга-матушка» и «Дон-батюшка». *Ма-*

© Попкова С.И., 2026

тематическая задача: «На сколько км протяженность Волги больше, чем протяженность Дона?» *Вопросы для обсуждения:* 1) Почему жители Волгоградской области называют эти реки «Волга-матушка» и «Дон-батюшка»? 2) Представьте, что бы случилось в нашей Волгоградской области, если бы однажды эти реки исчезли? 3) Что мы можем сделать для сохранения чистоты и полноводности этих Волги и Дона?

В этом случае, задача, построенная на сравнении длины рек Волга и Дон, даёт школьникам географически точную информацию, формирует у младших школьников культурный код и экологическое сознание. Преамбула задачи, лаконично сообщая ключевые данные об общей длине водных артерий, погружает учеников в особый, уважительный контекст через использование народных эпитетов «Волга-матушка» и «Дон-батюшка». Математический вопрос становится не самоцелью, а первым шагом к осознанию масштаба и значимости этих природных объектов.

Однако истинный педагогический потенциал раскрывается в последующей беседе. Цепочка вопросов выстроена так, чтобы последовательно углубить понимание детей: от попытки расшифровать смысл народных названия через размышления о роли рек как кормилиц и защитников, к мысленному моделированию катастрофы – их исчезновения. Этот прием «от противного» позволяет остро и наглядно почувствовать незаменимую ценность данных природных объектов. Завершающий вопрос, «Что мы можем сделать для сохранения чистоты и полноводности рек?», совершает важный поворот: от осознания проблемы и чувства гордости он направляет мысль ребенка к поиску конкретных, посильных действий, закладывая основы экологической ответственности как практического выражения любви к своему краю.

Задача № 3 для 4-го класса (информационное поле «Хозяйство и промышленность»). *Преамбула:* Волгоградская область славится своими сельскохозяйственными предприятиями. Одно из них – «Сады Придонья» в Городищенском районе. Здесь на огромных полях выращивают сочные яблоки, груши, сливы и другие плодовые деревья. А потом из них делают детские пюре, соки, которые покупают жители всей нашей страны! *Математическая задача:* «На одном участке сада собрали урожай: с 120 яблонь примерно по 50 кг яблок с каждой, с 80 груш – по 35 кг с каждой и с 60 слив собрали по 25 кг с дерева. Ответьте на следующие вопросы: 1) Сколько всего килограммов яблок собрали в саду? 2) Чего собрали меньше и на сколько? 3) Какова общая масса собранных с участка фруктов?» *Вопросы для обсуждения:* 1) Как вы думаете, насколько важна роль таких предприятий, как «Сады Придонья» для нашего края? 2) Что означает фраза «Сделано в Волгоградской области» и что вы ощущаете, когда слышите эту фразу, или видите ее на упаковке какой-либо продукции? 3) Знаете ли вы, какой ещё продукцией славится наша область в России?

Представленное задание демонстрирует, как математика может стать для младших школьников инструментом формирования экономического сознания и гордости за достижения промышленности своего края. Преамбула, рассказывая о вкусных и полезных фруктах, выращиваемых узнаваемым брендом региона – «Сады Придонья», и выпускаемой им продукции для всей страны, выполняет важнейшую задачу: она связывает повседневный опыт ребенка, видящего эти соки на полке магазина и на своем столе, с новой информацией о масштабе производства предприятия и его значимости для всей страны. Это создает мощный эмоциональный фундамент для гордости за малую родину. В свою очередь, математическое задание, имитирующее расчет урожая с участка сада, демонстрирует практическое значение математики и позволяет в контексте реальной, социально-значимой ситуации формировать навыки младших школьников в решении расчётных задач с пропорциональными величинами.

И снова обращаем внимание на вопросы для последующей беседы. Первый из них побуждает учащихся задуматься о промышленном развитии Волгоградской области. А второй, кульминационный, вопрос, о смысле фразы «сделано в Волгоградской области» предлагает школьникам осмыслить свою идентичность: мы – жители региона-созидателя, чьи природные богатства и труд воплощаются в продукте, известном далеко за его пределами. И вот уже решение математической задачи становится лич-

© Попкова С.И., 2026

ным открытием экономических возможностей родного края и основой для чувства глубокой гордости за него.

Третий вопрос побуждает учащихся узнать новую информацию о промышленном развитии и потенциале родно края, что может стать домашним мини-проектом, а он, в свою очередь, основой для классного часа и «разговора о важном» – о том, чем можем гордиться и что можем развивать, став взрослыми.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что систематическое включение краеведческого материала в процесс начального математического образования, когда знания о родном крае становятся не отдельным элементом программы, а естественным контекстом учебной деятельности, является эффективным педагогическим средством, которое при должной методике работает сразу в нескольких направлениях: повышает учебную мотивацию и познавательный интерес учащихся, превращая абстрактные вычисления в осмысленную деятельность; способствует более глубокому и прочному освоению математических навыков посредством выполнения школьниками практико-ориентированных заданий на материале окружающего их мира; формирует целостный, живой и эмоционально окрашенный образ малой Родины; создает прочный фундамент для формирования гражданской идентичности младшего школьника.

Математика в данном случае выступает не только как цель, но и как средство познания окружающего мира, инструмент открытия значимости и уникальности своего региона.

Предложенный алгоритм создания математических задач на краеведческом материале позволяет учителю методично и одновременно творчески подходить к созданию авторского дидактического инструментария, который способствует формированию подлинного, деятельного патриотизма, где любовь к Родине рождается из личного открытия ее ценности через собственную учебную и исследовательскую деятельность.

Литература

1. Аргунова А.П. Использование фольклорного и краеведческого материала при конструировании математических задач // Bulletin d'eurotalent-fidjip. 2013. № 4. С. 21–23.

2. Бучнева Л.Ю. Элементы краеведения как способ повышения мотивации на уроках математики // Наука и образование: Отечественный и зарубежный опыт: сб. ст. одиннад. междунар. науч.-практич. конф. (г. Белгород, 06 апр. 2018 г.). Белгород: ООО «ГиК», 2018. С. 131–135.

3. Завалина А.В., Шаповал О.А., Ходырева О.Ю. Опыт использования сюжетных задач с краеведческим материалом // Исследования гуманитарного потенциала математики в формировании базовых национальных ценностей детей и молодежи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пермь, 5–6 июля 2018 г.) / под общ. ред. А.Е. Малых. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2018. С. 186–188.

4. Математика: 1-й класс: учебник: в 2 ч. / М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова [и др.]. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

5. Математика: 2-й класс: учебник: в 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

6. Математика: 3-й класс: учебник: в 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. 14-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

7. Математика: 4-й класс: учебник: в 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. 13-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. (Школа России).

8. Науменко О.В. Возможности формирования математической грамотности школьников на основе краеведческого материала // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2024. № 4. С. 45–52.

9. Науменко О.В., Михалькова Е.С. Элементы историзма в содержании уроков математики начальной школы // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 6(35.1). С. 41–44. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1605854797.pdf (дата обращения: 06.01.2026).

10. Попкова С.И. Использование краеведческого материала при обучении математике в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2025. № 2(61). С. 120–123. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1745447762.pdf (дата обращения: 08.01.2026).

11. Уртенова А.У. Использование краеведческого материала как средства формирования элементов математической культуры младших школьников при обучении математике: автореф. дис. … канд. пед. наук. Махачкала, 2004.

12. Шихшинатова М.М. Использование краеведческого материала на уроках математики // Современное педагогическое образование. 2018. № 6. С. 251–254.

© Попкова С.И., 2026

SVETLANA POPKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

POTENTIAL OF REGIONAL STUDIES MATERIAL IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT PRIMARY SCHOOL

The teaching methods of using the regional studies material at the lessons of Mathematics at primary school as the means of achievement of both subject and personal learning outcomes are considered. The methodological and educational value of mathematical tasks, built on the basis of the information about the native shore, is substantiated. There is suggested the algorithm of teacher's work to create and use them in the educational process of primary school. The examples of mathematical tasks, integrating the potential of the regional studies of the Volgograd region, are given.

Keywords: *primary school, Mathematics, tasks of regional studies, patriotic education, cognitive interest.*

© Попкова С.И., 2026

УДК 376.37

Ю.Д. ПРОКУДИНА
(prokudina2002@internet.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА*

Рассматривается проблема формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях роста числа дошкольников с речевыми нарушениями. Представлен авторский методический модуль «Интерактивный описательный рассказ», сочетающий традиционные логопедические приёмы с цифровыми технологиями, сторителлингом и сенсорной интеграцией. Модель направлена на формирование у детей с ОНР умений логически выстраивать высказывание, развивать словарь и грамматический строй речи.

Ключевые слова: *связная речь, монологическая речь, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, описательный рассказ.*

В современных условиях проблема формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) приобретает особую значимость в связи с устойчивым ростом числа детей, испытывающих речевые трудности. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, в 2025 г. в детских садах воспитывалось более 517 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, что составляет около 6,8% от общего числа воспитанников [2]. При этом доля детей с речевыми нарушениями остаётся одной из наиболее высоких среди всех категорий отклонений в развитии. Согласно клиническим рекомендациям Министерства здравоохранения РФ за 2025 г., распространённость специфических расстройств развития речи (в том числе ОНР) у дошкольников составляет от 5 до 10%, причём за последние годы наблюдается тенденция к увеличению данного показателя [3]. В ряде исследований и аналитических обзоров (в частности, данных профессиональных логопедических сообществ и мониторинговых исследований Минпросвещения РФ) подчёркивается, что до 30% детей дошкольного возраста нуждаются в систематической логопедической помощи, а дефициты речевого развития становятся одним из факторов, затрудняющих успешность обучения в начальной школе [9].

Особое внимание исследователей привлекает проблема формирования именно монологической речи, как наиболее сложного и произвольного вида речевой деятельности. Монологическая речь требует от ребёнка умения удерживать основную мысль, последовательно излагать содержание, использовать разнообразные языковые средства, проявлять самоконтроль и планирование высказывания. Как отмечали А.А. Леонтьев и Л.В. Щерба, монолог является более развёрнутой, логически организованной формой речи, в которой проявляется зрелость мыслительной деятельности и речевой компетенции личности [5, 14].

Физиологической основой трудностей монологической речи детей рассматриваемой категории является несформированность фонематического восприятия, нарушенная работа артикуляционного аппарата, сниженная речевая моторика, что особенно характерно для детей с дизартрическими проявлениями. С психологической точки зрения отмечаются недостаточная произвольность внимания, слабость вербальной памяти, трудности речевого планирования и низкий уровень развития операций анализа и синтеза. Всё это препятствует овладению монологической формой речи, которая требует не только языковых, но и когнитивных, регуляторных и эмоционально-волевых усилий.

Ряд отечественных исследователей (Р.С. Ладыженская, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др. [1, 6, 10, 13]) подчёркивают, что формирование связной монологической речи

* Работа выполнена под руководством Варфоломеевой Т.В., кандидата социологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Прокудина Ю.Д., 2026

является важнейшей задачей речевого и интеллектуального развития дошкольников. Овладение монологом обеспечивает ребёнку возможность полноценно участвовать в коммуникативном взаимодействии, выражать собственные мысли и чувства, осознанно воспринимать и воспроизводить информацию. Более того, сформированное умение строить связное монологическое высказывание рассматривается как одно из ключевых условий успешного усвоения школьной программы и адаптации к требованиям учебной деятельности.

Краткий обзор зарубежных исследований за последние годы подтверждает эффективность нарративно-ориентированных подходов при развитии связной монологической речи у детей с ОНР. Систематический обзор с мета-анализами показал, что интервенции, направленные на структурирование рассказа, значимо улучшают нарративные исходы у старших дошкольников с ОНР* [16]. Рандомизированное исследование мультиуровневой языковой поддержки на выборке детей старшего дошкольного возраста выявило прирост показателей повествовательной речи при внедрении программ, нацеленных на макро- и микроструктуру рассказа [15].

Основная задача данной статьи состоит в исследовании возможностей описательного рассказа в формировании связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи в соответствии с современными задачами логопедической практики и приоритетам государственной политики в сфере инклюзивного и коррекционного образования.

Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из центральных задач логопедической практики. В структуре речевого дефекта при ОНР системно нарушено формирование всех компонентов языковой системы – от фонетико-фонематического до лексико-грамматического, что напрямую отражается на умении ребёнка последовательно, логично и осмысленно выстраивать собственное высказывание. Монологическая речь, как наиболее сложная форма речевой деятельности, требует от ребёнка не только владения языковыми средствами, но и сформированности познавательных, регуляторных и коммуникативных умений: планирования, речевого самоконтроля, удержания темы и смысловой целостности высказывания. Именно поэтому систематическая работа по формированию связной монологической речи должна занимать особое место в коррекционно-развивающем процессе.

Одним из наиболее эффективных средств развития связной монологической речи у детей с ОНР является описательный рассказ. Данный вид монолога позволяет ребёнку учиться выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные и пространственные связи, подбирать точные слова и грамматические конструкции, осознанно строить последовательное высказывание. Описательный рассказ выступает не только как средство формирования речи, но и как инструмент развития наблюдательности, логического мышления, воображения и эмоциональной отзывчивости.

Авторы М.М. Алексеева и В.И. Яшина подчёркивают, что описательные монологи могут иметь различную основу: по предметам и игрушкам, по картинам, из личного опыта, а также носить творческий характер [1]. Такое разнообразие форм позволяет строить обучение с учётом интересов и возможностей детей, обеспечивая постепенный переход от простых описаний к более сложным формам высказывания. Е.И. Тихеева придавала особое значение работе с картинами, называя их фактором умственного и речевого развития ребёнка [12]. Рассматривание картины активизирует мышление, память и речь, стимулирует познавательную активность и способствует развитию эмоциональной сферы.

Исследователи М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что эффективность использования картины как средства формирования описательной речи определяется её содержательными и художественными качествами: она должна быть интересной, доступной, реалистичной, вызывать у ребёнка эмоциональный отклик и побуждать к рассуждению [1]. Предварительная беседа по содержанию картины, сопровождаемая вопросами воспитателя, помогает детям выделить основные и второстепенные детали, определить тему и идею произведения. Также Э.П. Короткова предлагает стимулиро-

* Перевод здесь и далее наш. – *Ю.П.*

© Прокудина Ю.Д., 2026

вать воображение детей через проблемные вопросы творческого характера, например: «Представьте, что вы находитесь внутри картины. Что вы чувствуете? Что вам хочется сделать?» [4, с. 30]. Такие вопросы формируют личностное отношение к изображённому и создают предпосылки для развёрнутого монологического высказывания.

Практические примеры показывают, что систематическая работа по данным приёмам приводит к заметному прогрессу в речевом развитии детей с ОНР. Дошкольники начинают употреблять более точные слова, строить грамматически правильные предложения, логично развивать мысль и передавать настроение произведения. В процессе обсуждения картин В.М. Васнецова («Богатыри», «Витязь на распутье») или А.Г. Венецианова («Захарка») дети учатся выстраивать описание от общего к частному, выделять композиционные элементы, подбирать эпитеты и выражать личное отношение.

Современные тенденции в коррекционно-педагогической практике ориентируют специалистов на использование интерактивных, мультимодальных и междисциплинарных средств обучения, способствующих активному вовлечению ребёнка в речевое взаимодействие. В этой связи особую актуальность приобретает использование интерактивного описательного рассказа – инновационной формы организации речевой деятельности, основанной на сочетании классических приёмов (рассматривание картин, беседа, образец рассказа, план, совместное рассказывание) с современными цифровыми и творческими средствами. Предлагаемая методика сочетает традиционный описательный рассказ по картине или предмету с элементами цифрового сторителлинга и сенсорной интеграции. Занятие строится как творческое взаимодействие, в котором дети становятся не просто наблюдателями, а соавторами рассказа, используя мультимедийные стимулы, голосовые комментарии, звуки природы и художественные элементы.

Этапы реализации метода:

1. Мотивационно-подготовительный этап. Дети с помощью планшета, интерактивной панели или проектора наблюдают анимированную картину (например, пейзаж, в котором движутся облака, звучит ветер, поют птицы). Взрослый задаёт наводящие вопросы («Что ты видишь?», «Что здесь происходит?», «Как изменится картина, если подует сильный ветер?», «Какое настроение у картины?»). Активизируется наблюдательность, внимание и эмоциональное восприятие.

2. Этап смыслового осмысления. Педагог и дети составляют коллективный описательный рассказ по принципу цепочки, дополняя друг друга. При этом используется интерактивный словарь-подсказка: на экране появляются ключевые слова и пиктограммы (например, деревья – качаются – от ветра – небо – яркое). Взрослый постепенно убирает опоры, стимулируя самостоятельность речи.

3. Этап творческого преобразования. Дети придумывают продолжение истории, используя приём «смена точки зрения»: расскажи, как видит этот пейзаж птица, рыбка, ребёнок. При этом возможно использование голосового помощника (запись речи ребёнка с последующим прослушиванием и самооценкой). Такой приём развивает слуховой самоконтроль, интонационную выразительность и связность речи.

4. Этап самостоятельного рассказа. Каждый ребёнок получает карточку или фрагмент картины (например, часть пейзажа, предмет, героя) и составляет индивидуальный описательный рассказ, используя план («Что изображено?», «Как выглядит?», «Что делает?», «Какое настроение вызывает?», «Что можно добавить, чтобы картина стала ещё интереснее?»). В конце ребёнок объединяет рассказ с группой, формируя связный коллективный монолог.

5. Этап рефлексии. Дети прослушивают свои аудиорассказы, оценивают, что получилось связно, где были трудности. Взрослый предлагает «речевое облако успеха» – визуальный символ, где дети отмечают, что у них получилось: нашёл нужные слова, говорил без пауз, закончил рассказ сам, использовал красивые выражения.

Предложенная методика сочетает традиционные приёмы обучения описательному рассказу (по картинам, предметам, наблюдениям) с современными педагогическими технологиями: мультимедийной визуализацией, аудиофиксацией, элементами сторителлинга и сенсорной интеграции.

© Прокудина Ю.Д., 2026

Все это обеспечивает комплексное воздействие на речевые, когнитивные и эмоциональные механизмы ребёнка, способствует развитию осознанного речевого планирования, лексико-грамматической связности и творческого самовыражения. Методика может быть реализована как в индивидуальной логопедической работе, так и в подгрупповой деятельности (4–6 человек). Использование цифровых и визуальных средств (интерактивная доска, аудиозапись, анимированные картины) соответствует современным требованиям к организации развивающей образовательной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [8] и Стратегией развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года [11].

Таким образом, использование описательного рассказа как средства развития связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста является методически и психологически оправданным направлением логопедической работы. Предложенный методический модуль может быть успешно реализован на практике в логопедических группах компенсирующей направленности, в индивидуальной работе учителя-логопеда, а также в интегрированных и инклюзивных образовательных условиях. Его применение возможно:

– в рамках коррекционно-развивающих занятий по образовательной области «Речевое развитие» (в соответствии с ФГОС ДО [8]);

– при организации проектной и исследовательской деятельности дошкольников (например, мини-проекты «Моя любимая картина», «Пейзаж за окном»);

– в процессе междисциплинарного взаимодействия с педагогами по художественно-эстетическому и познавательному развитию (через использование произведений живописи, музыки, поэзии);

– при вовлечении родителей в домашнюю практику рассказа по фотографиям и предметам семейного быта, что способствует переносу речевых навыков в естественную коммуникацию.

Предложенная авторская модель интерактивного описательного рассказа может рассматриваться как эффективное средство формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Её внедрение в практику дошкольного образования способствует не только развитию речевых и познавательных умений, но и общему личностному становлению ребёнка, его успешной подготовке к школьному обучению и полноценному речевому общению.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Издат. центр «Академия», 2000.

2. Дети с особыми образовательными потребностями // Минпросвещения России. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (дата обращения: 08.12.2025).

3. Клинические рекомендации «Специфические расстройства развития речи у детей (одобрены Минздравом России)» // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: https://reacenter.ru/wp-content/uploads/2025/02/Klinicheskie-rekomendacii-Specificheskie-rasstro%C4%ADstva-razviti-2025.pdf (дата обращения: 08.12.2025).

4. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: пособие для воспитателя дет. сада. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2002.

5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. 3-е изд. стер. М.: URSS: ЛЕНАНД, 2005.

6. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Эксперим. исследование. М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956.

7. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н.Е. Богуславская и др.; под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991.

8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?ysclid=mp6i4uzv3j600065161 (дата обращения: 08.12.2025).

9. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». [Электронный ресурс]. URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-8/8-4 (дата обращения: 08.12.2025).

10. Рубинштейн С.Л. Развитие письменной речи у ребенка / Основы общей психологии // Составит. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер, 2000. С. 447–449.

© Прокудина Ю.Д., 2026

11. Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: https://school-147-krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/stranegija_razvitija_obr_detej_2030.pdf (дата обращения: 08.12.2025).
12. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Изд-во Юрайт, 2025.
13. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.
14. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. 4-е изд. М.: URSS, 2008.
15. Petersen D.B., Staskowski M., SpencerT.D., Foster M.E., Brough M.P. The Effects of a Multitiered System of Language Support on Kindergarten Oral and Written Language: A Large-Scale Randomized Controlled Trial // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2022. Vol. 53. Num. 1. Pp. 44–68.
16. Pico D.L., Prahl A.H., Biel C.H., Peterson A.K., Biel E.J., Woods C., Contesse V.A. Interventions Designed to Improve Narrative Language in School-Age Children: A Systematic Review With Meta-Analyses // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2021. Vol. 52. Num. 4. Pp. 1109–1126.

YULIAY PROKUDINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMATION OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY THE MEANS OF DESCRIPRIVE STORY

The issue of development of coherent monologic speech of senior preschool children with general speech underdevelopment in the context of the growth of the number of preschool children with speech disorders is considered. The author's methodological module "The interactive descriptive story", combining the traditional logopedic technhiques with digital technologies, storytelling and sensory integration, is presented. The module is aimed at the formation of the skills of logical building the utterances, developing the vocabulary and grammatical system of children with general speech underdevelopment.

Keywords: *coherent speech, monologic speech, general speech underdevelopment, senior preschool children, descriptive story.*

© Прокудина Ю.Д., 2026

УДК 376

К.А. РЯСНОВА, А.И. ЦОЙ
(ryasnovaksenia@gmail.com, allavolgograd@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Исследуется потенциал игровой деятельности как ключевого средства развития диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется трудностям, связанным с инициацией и поддержанием совместной игры, скудностью игровых сюжетов, стереотипностью действий и выраженной потребностью в структурированности. Обосновывается системный подход к организации игрового взаимодействия.

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра (РАС), младшие школьники, диалогическая речь, игровая деятельность, коммуникативное развитие, коррекционно-педагогическая работа, структурированная игра, визуальная поддержка.*

Развитие диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра представляет собой одну из центральных задач коррекционной педагогики, т. к. коммуникативные нарушения являются ядерным симптомом данного состояния. Диалог как сложная форма речевой и социальной интеракции требует от ребенка способности инициировать общение, поддерживать тему, учитывать позицию и эмоциональное состояние собеседника, использовать вербальные и невербальные средства – все то, что представляет значительную трудность для ребенка с расстройством аутистического спектра.

В этом контексте игровая деятельность, согласно положениям Л.С. Выготского, выступает не просто как предпочтительный, но как естественный и незаменимый инструмент коррекционно-развивающей работы, поскольку именно она предоставляет структурированное, но гибкое пространство для отработки коммуникативных навыков в условиях эмоциональной безопасности [3]. Однако спонтанная, не направляемая игровая деятельность у детей с расстройствами аутистического спектра качественно отличается от игры нейротипичных сверстников бедностью содержания и чередой стереотипных действий, что требует от педагога глубокого понимания этих особенностей для их продуктивного использования. При этом эффективность такой работы напрямую зависит от уровня подготовки специалиста. Как отмечается в современных исследованиях, «актуальной проблемой для нашего региона остается подготовка кадров для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра» [7, с. 61], что определяет необходимость детального описания практико-ориентированных методов. Целью данной статьи является характеристика специфических особенностей игровой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра и обоснование на их основе системы педагогических условий, способствующих развитию диалогической речи.

Рассматривая специфику игровой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а именно – барьеры и возможности, необходимо отметить, что у них игровая деятельность не формируется спонтанно или формируется с выраженными качественными отклонениями. Эти особенности создают как трудности для социальной коммуникации, так и потенциальные «точки входа» для педагогического вмешательства [2, с. 81].

По мнению Е.Э. Артемовой, М.А. Ряженовой, основной дефицит заключается в нарушении или полном отсутствии потребности в совместной игре у младших школьников с расстройствами аутистического спектра [1]. Ребенок с расстройством аутистического спектра предпочитает играть в одиночестве, его действия часто не направлены на привлечение внимания взрослого или сверстника и не предполагают разделения общего смыслового поля. В коммуникации у таких детей, по данным Е.С. Марченко, А.В. Андроповой, М.В. Кастрикиной, могут наблюдаться сходные с другими речевыми нарушениями трудности: низкая речевая активность, негативизм при попытках вступить в кон-

© Ряснова К.А., Цой А.И., 2026

такт или, наоборот, стремление к общению, сопровождающееся фрустрацией из-за непонимания [4]. Эта особенность делает необходимым целенаправленное формирование мотивации к взаимодействию через привлекательные для ребенка игровые действия и материалы.

Игра ребенка с расстройством аутистического спектра часто лишена сюжета и представляет собой многократное повторение одних и тех же манипуляций с предметами (выстраивание в ряд, вращение, сортировка по неочевидным признакам). Эти стереотипные действия, однако, обладают важным стабилизирующим и регулирующим потенциалом для самого ребенка, снижая тревожность и создавая чувство предсказуемости. Для педагога, как отмечает Е.А. Радионова, стереотипная игра становится основой для установления первоначального контакта через ненавязчивое присоединение и постепенное, бережное внесение новых элементов в знакомый ребенку сценарий [5].

Сюжетно-ролевая игра, являющаяся в норме ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и основой для развития диалога, у младших школьников с расстройствами аутистического спектра либо отсутствует, либо предельно обеднена. Детям сложно понять логику ролевого поведения, удерживать игровую роль, строить ролевой диалог. По данным Н.А. Ухиной, это напрямую коррелирует с трудностями в понимании и интерпретации эмоций, намерений и социальных контекстов в реальной жизни [6]. Следовательно, развитие диалогической речи требует специального обучения ролевому поведению через четкие, упрощенные и визуализированные сценарии.

Дети с расстройствами аутистического спектра лучше воспринимают и обрабатывают зрительную, а не слуховую информацию. Хаотичная, свободная игра с нечеткими правилами вызывает у них растерянность и отказ от взаимодействия. Эффективная игровая деятельность для развития речи должна быть структурированной: иметь понятную цель, предсказуемую последовательность шагов, визуальные подсказки (карточки, схемы, расписания). Это снижает тревожность и позволяет ребенку сконцентрироваться на коммуникативной задаче.

У многих детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются нарушения сенсорной интеграции (гипо- или гиперчувствительность к звукам, прикосновениям, свету), которые напрямую влияют на их готовность и способность участвовать в игре. Шумные, тактильно насыщенные игры могут быть для них болезненны, что блокирует любые попытки общения. Таким образом, индивидуальный учет сенсорного профиля и адаптация игровой среды (регулировка уровня шума, подбор материалов по текстуре) являются обязательным условием успешного включения в коммуникацию [9].

Учет вышеназванных особенностей позволяет сформулировать ключевые направления организации игровой деятельности, направленной на развитие диалогической речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра:

– от стереотипной игры к совместному действию. Начальным этапом является установление контакта через присоединение к аутостимуляциям и стереотипным играм ребенка. Педагог, не вмешиваясь и не критикуя, наблюдает, а затем осторожно начинает дублировать действия ребенка или предлагать ему нужный предмет в рамках его ритуала. Этот этап формирует базовое доверие и готовность принять взрослого в свое игровое пространство. Лишь после этого можно постепенно вводить простейшие элементы совместного действия, например, по очереди ставить детали в ряд, сопровождая действия краткими, шаблонными репликами («Моя очередь», «Поставил»);

– использование структурированных видов игр с опорой на визуализацию. Для целенаправленного развития речевых навыков наиболее эффективны игры с четкими правилами и алгоритмами;

– дидактические игры с коммуникативной составляющей («Лото», «Угадай по описанию», «Четвертый лишний»). Их преимущество – жесткая структура, пошаговость и возможность использовать визуальные карточки. Задача педагога – вывести игру за рамки механического выполнения, вводя и стимулируя простейшие диалогические обмены: «Дай, пожалуйста, картинку с котом», «У тебя есть собака?», «У меня совпало!»;

– сюжетно-ролевые игры с готовыми сценариями. Игры в «Магазин», «Парикмахерскую», «Врача» строятся на основе максимально упрощенных и визуализированных сценариев. Используются

© Ряснова К.А., Цой А.И., 2026

схемы-подсказки с последовательностью ролевых действий и готовыми репликами, которые ребенок может сначала выбрать из предложенных, а затем постепенно интериоризировать. Ключевой момент – отработка парных ролей, требующих речевого обмена (продавец-покупатель, врач-пациент);

– театрализованные игры по знакомым текстам. Инсценировка коротких сказок с повторяющимся сюжетом («Репка», «Теремок») позволяет ребенку в безопасной, предсказуемой форме осваивать разные реплики, интонации, невербальные компоненты общения (жесты, мимику персонажей);

– музыкально-ритмические игры. Игры с четким ритмом, простыми песенками-диалогами («Каравай», «Заинька, попляши») создают эмоционально положительный фон, снижают речевую тревожность и побуждают к подражанию и совместному действию;

– система визуальной и эмоциональной поддержки. На всех этапах используется комплекс визуальных опор: индивидуальные коммуникативные альбомы с карточками-просьбами, пошаговые схемы игр, таймеры для обозначения времени игры или паузы, карточки эмоций для обозначения своего состояния. Параллельно педагог оказывает постоянную эмоциональную поддержку: озвучивает успехи ребенка («Как хорошо ты спросил!»), мягко помогает в случае затруднения, создает атмосферу принятия и безопасности;

– постепенное усложнение коммуникативных задач. Работа ведется по принципу «от простого к сложному»: от невербального взаимодействия и жестового указания – к использованию вокализаций и отдельных слов; от односложных ответов и эхолалий – к самостоятельным простым фразам; от диалога по готовому шаблону с взрослым – к попыткам инициации общения и взаимодействию со сверстником в структурированной игровой ситуации.

Организация описанной системы игровой деятельности, включая создание адаптированных материалов и визуальных опор, косвенно способствует и решению другой важной задачи – информационной поддержке родителей. Современные исследования показывают, что «семьи испытывают нехватку в получаемой от специалистов информации», и одним из эффективных каналов ее восполнения являются структурированные рекомендации и наглядные алгоритмы [8, с. 72]. Таким образом, разработанные педагогом игровые сценарии и средства визуализации могут стать частью просветительского ресурса для семьи, усиливая общий развивающий эффект.

Игровая деятельность младших школьников с расстройствами аутистического спектра обладает выраженной спецификой, которая, с одной стороны, серьезно затрудняет естественное развитие диалогической речи, а с другой – при грамотном педагогическом подходе открывает уникальные возможности для ее формирования. Ключевыми особенностями, определяющими стратегию работы, являются нарушение социальной направленности игры, стереотипность действий, трудности с принятием ролей, потребность в структурированности и зависимость от сенсорных особенностей.

Эффективное развитие диалогической речи возможно в условиях специально организованной игровой среды, построенной на принципах тактичного присоединения к интересам ребенка, максимальной структурированности и визуализации игровых сценариев, комплексной эмоциональной поддержки и постепенного, пошагового усложнения коммуникативных задач. Использование различных видов игр (от дидактических до сюжетно-ролевых) в рамках единой системы позволяет не только формировать отдельные речевые навыки, но и создавать у ребенка с РАС важнейший опыт успешного, осмысленного и эмоционально насыщенного диалогического взаимодействия, что является основой для его дальнейшей социализации.

Литература

1. Артемова Е.Э., Ряженова М.А. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 121–125.

2. Борякова Н.Ю., Шиповская А.В. Особенности развития связной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. уч-ем. (г. Тула, 01 апр. 2021 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом “Среда”», 2021. С. 80–84.

3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: вопросы психологии. М.: Педагогика, 2006.

© Ряснова К.А., Цой А.И., 2026

4. Марченко Е.С., Андропова А.В., Кастрикина М.В. Формирование социальных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе игровой деятельности // Психология когнитивных процессов. 2024. № 13. С. 167–172.

5. Радионова Е.А. Использование стереотипной игры как основы взаимодействия с ребенком с аутистическими расстройствами // Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: сб. науч.-практич. материалов VIII Междунар. науч.-практич. конф. (г. Красноярск, 5–7 нояб. 2015 г.). Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева, 2015. С. 137–140.

6. Ухина Н.А. Создание условий для формирования жизненных компетенций у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью // Экономика и управление: проблемы, решения. 2021. Т. 2. № 12(120). С. 52–56.

7. Федосеева Е.С., Цой А.И. Подготовка педагогических кадров к работе с лицами с расстройствами аутистического спектра в системе высшего образования // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2020. № 3(68). С. 59–62. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1593076374.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

8. Цой А.И., Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

9. O'Keeffe C., & McNally S. A Systematic Review of Play-Based Interventions Targeting the Social Communication Skills of Children With Autism Spectrum Disorder in Educational Contexts // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. No. 10(1). PP. 51–81.

KSENIYA RYASNOVA, ALLA TSOY
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFICS OF PLAYING ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS FOR THE DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH

The potential of playing activity as the key means of development of dialogical speech of younger schoolchildren with autism spectrum disorders is studied. There are emphasized the difficulties associated with initiating and maintaining joint games, the poorness of game plots, the stereotype of actions and expressed need for structuring. The system-based approach of organization of game cooperation is substantiated.

Keywords: *autism spectrum disorders, younger schoolchildren, dialogical speech, playing activity, communicative development, correctional and pedagogical work, structured game, visual support.*

© Ряснова К.А., Цой А.И., 2026

УДК 37

С.А. СОЛОДОВНИКОВА
(solodovnikovaalexs@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ*

Рассматривается проблема развития этнической толерантности обучающихся в контексте внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины (ОБЗР). Обосновывается актуальность интеграции задач воспитания толерантного сознания в систему патриотического и гражданского образования. Анализируется потенциал форм работы в рамках внеурочной деятельности для развития установок межнационального уважения, преодоления стереотипов и профилактики конфликтов на этнической почве в молодежной среде.

Ключевые слова: *этническая толерантность, основы безопасности и защиты Родины, образовательный процесс, внеурочная деятельность, г раждански-патриотическое воспитание.*

Актуальность исследования обусловлена запросом общества и государственной национальной политикой РФ. Население России составляет «многонациональный народ», который исторически сложился на территории Российского государства, несмотря на все региональные, культурно-языковые и религиозные различия. По данным переписи населения, проведенной в 2020 г., на территории страны проживает более 193 этносов [4]. Указом Президента Российской Федерации от 25.11.2025 г. № 858 утверждена Стратегия государственной национальной политики на период до 2036 г. [6], среди целевых показателей и ожидаемых результатов которой:

– увеличение доли граждан, положительно оценивающих межнациональные отношения в месте своего проживания, до 85%;

– сплоченность многонационального народа России, развитие российского общества в многообразии его народов, языков и культур;

– снижение числа конфликтов на национальной, этнической и религиозной почве.

Воспитание толерантного отношения – это комплексная задача, требующая совместных усилий множества государственных и общественных организаций, однако в контексте работы с детьми основное бремя и ответственность за этот процесс возлагается на образовательную систему и, прежде всего, на педагогический состав – учителей и воспитателей.

Первостепенная задача образовательного учреждения заключается не только в передаче ученикам определенного объема знаний и формирования практических навыков, но и в воспитании людей, способных к независимости и обладающих толерантностью, лежащей в основе их мировоззрения. Школа, как социальный институт, обладает значительным потенциалом для формирования толерантности у детей.

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что он разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации, ориентирован на изучение обучающимися многообразного цивилизационного наследия России, представленного в форме исторического, социального опыта поколений россиян, основ духовно-нравственных культур народов Российской Федерации [7].

В Федеральной рабочей программе по основам безопасности и защиты родины на уровне основного общего образования указываются планируемые образовательные результаты. В рамках патриотического и гражданского воспитания обучающиеся должны достигнуть следующих личностных резуль-

* Работа выполнена под руководством Коробченко Т.С., старшего преподавателя кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Солодовникова С.А., 2026

татов: осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе; неприятие любых форм экстремизма, дискриминации; понимание роли различных социальных институтов в жизни человека; представление об основных правах, свободах и обязанностях гражданина, социальных нормах и правилах межличностных отношений в поликультурном и многоконфессиональном обществе; формирование веротерпимости, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению [8].

Особый потенциал для решения этих задач заложен именно во внеурочной деятельности, которая, в отличие от урочной системы, предоставляет больше возможностей для гибкости, творчества, личностного взаимодействия и моделирования реальных социальных ситуаций. В рамках предмета ОБЗР, интегрирующего знания о личной, общественной и государственной безопасности, формирование навыков конструктивного взаимодействия в разнородной социальной среде является неотъемлемой частью подготовки ответственного гражданина и патриота.

Практическим вопросам формирования толерантности у школьников посвящены работы Н.Г. Анциферовой, Т.Н. Батеневой, Р.Т. Гарданова, В.В. Глебкина, П.В. Степанова и др. [1]. Методологические проблемы этнической толерантности раскрываются в работах Ю.В. Арутюняна, Л.Н. Гумилева, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой и др. [3]. Использование различных внеклассных мероприятий для формирования толерантности рассматривали Л.К. Сидорова, Г.У. Солдатова, О.Д. Шарова [5].

В широком смысле, толерантность – терпимость к чужому образу жизни, обычаям, действиям, поведению, идеям, чувствам, мнениям, верованиям. Ее реализация происходит на микроуровне: в частной жизни, толерантными могут быть индивиды по отношению друг к другу, например, в семейных отношениях. На макроуровне субъектами и объектами толерантности выступают социальные группы, общества, государства [Там же].

Как социокультурный феномен, толерантность выполняет ряд важных функций в обществе:

1. гуманитарная (интегрирующая) функция означает формирование механизмов взаимопонимания и сотрудничества между различными группами;
2. функции идентификации и социальной адаптации способствуют успешной социализации личности в социуме;
3. аксиологическая функция нацелена на формирование в массовом сознании понимания значимости толерантных взаимоотношений;
4. коммуникативная функция формирует продуктивный диалог и позитивные межгрупповые отношения;
5. регулятивная функция направлена на налаживание отношений и регулирование взаимодействия между представителями групп [3].

В педагогике толерантность стала предметом исследований относительно недавно и представляет собой сложное и противоречивое явление. Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков классифицирую толерантность согласно трем сложившимся в педагогической теории и практике парадигмам: традиционной, гуманистической и гуманитарной [2].

А.С. Ханбекова выделяет три типа толерантности: личностный, социальный и этнический [9].

Личностная толерантность базируется на ценностно-смысловых факторах, ведущими из которых являются уважение к человеку, право на ответственность за собственную жизнь и признание ее за каждым индивидом [Там же].

Во многом реализация личности происходит посредством социализации. Таким образом, уместно говорить о *социальной толерантности*. Социальная толерантность предполагает взаимосвязь личности с обществом, а именно различными социальными группами. Это взаимодействие предполагает соотнесение собственного поведения с поведением других [Там же].

Этническая толерантность выходит из общего ряда типов социальной толерантности (по принципу половой принадлежности, социальному положению, профессии и пр.). Этническая толерантность основывается на отношении к другим на основе их этнической принадлежности [Там же].

© Солодовникова С.А., 2026

Этническая толерантность – это сложное установочное образование, которое выражается не просто как отсутствие негативного, а скорее, как наличие позитивного или нейтрального отношения к иной этнической группе, т. е. готовность контактировать с представителями этой группы такими, какие они есть, при сохранении, однако, позитивного отношения к своей группе [1].

Этническая толерантность проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, сопровождается психологической напряженностью, т. к. вхождение личности в новую этническую среду и взаимодействие с представителями других народов часто представляет для нее определенные трудности, сопровождается появлением состояний неопределенности.

Предмет «Основы безопасности и защиты Родины» изначально носит междисциплинарный и практико-ориентированный характер. Его содержание выходит далеко за рамки инструктажей по технике безопасности, охватывая вопросы национальной безопасности, социальной стабильности, противодействия экстремизму и терроризму. В этом контексте безопасность трактуется не только как физическая, но и как психологическая и социальная безопасность, которая невозможна в обществе, раздираемом межнациональными конфликтами и ксенофобией.

Внеурочная деятельность по ОБЗР предоставляет уникальные возможности для реализации данного подхода через такие формы работы, как:

1) *Социально-ориентированные проекты:* «Школа безопасности в многонациональной среде», «Карта культур нашего города», «Герои СВО – представители разных национальностей России», «Диалог поколений: истории переселенцев и их вклад в развитие края». Такие проекты побуждают обучающихся к исследовательской работе, сбору информации о культурах, представленных в местном сообществе, способствуют разрушению абстрактных образов «чужака» через персонификацию и знакомство с конкретными историями.

2) *Деловые игры и ситуационные тренинги:* Моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия в условной чрезвычайной ситуации (совместное преодоление последствий, организация помощи), разрешение гипотетических конфликтов на межнациональной почве, тренинг межкультурной коммуникации. В безопасной игровой форме отрабатываются навыки переговоров, поиска компромисса, понимания мотивов и ценностей другого.

3) *Круглые столы:* Обсуждение актуальных событий, фильмов, литературных произведений, затрагивающих тему межнациональных отношений. Под руководством педагога обучающиеся учатся аргументировать свою позицию, слушать оппонента, отличать факты от стереотипов. Темы могут быть напрямую увязаны с модулями курса ОБЗР о противодействии идеологии терроризма и экстремизма.

4) *Культурно-исторические мероприятия и экскурсии:* Организация фестивалей культур, праздников национальных традиций, экскурсий в музеи этнографии или места исторической памяти, связанные с общей многонациональной историей России (например, тема межнациональной солидарности в годы Великой Отечественной войны). Это формирует эмоционально-ценностное отношение к культурному разнообразию как к богатству, а не угрозе.

Эффективность этих форм работы повышается при их интеграции в единый тематический комплекс мероприятий. Он может реализовываться в течение учебного семестра или года. При этом эффективность мероприятий будет повышаться, при их организации через событийный подход в образовании, сочетающий получение знаний, их эмоциональное проживание, как ценностно-значимого момента, и практическое применение.

Таким образом, интеграция задач развития этнической толерантности в практико-ориентированные, деятельностные формы работы позволяет перевести декларируемые ценности в плоскость личного опыта и поведенческих навыков обучающихся. Комплексный подход к организации такой работы способен стать эффективным инструментом профилактики конфликтов на этнической почве в молодежной среде, что полностью соответствует стратегическим целям государственной национальной политики и современным требованиям образования.

© Солодовникова С.А., 2026

Литература

1. Анциферова Н.Г. Этническая толерантность в современном российском обществе: состояние и тенденции развития: дисс. ... канд. социол. наук. М., 2007.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2006.
3. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М.: [б. и.], 2004.
4. Росстат. Итоги ВПН-2020. Т. 5 Национальный состав и владение языками // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (дата обращения: 12.01.2026).
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
6. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года (Указ Президента РФ № 858 от 25.11.2025) // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413034563/ (дата обращения: 20.11.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ред. от 18.06.2025), утвержденный Приказом Министерства Просвещения РФ № 287 от 31.05.2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/64cee5bf-fb28-4f94-9279-c3bb53260e37 (дата обращения: 20.11.2025).
8. Федеральная рабочая программа по основам безопасности и защиты родины (ОБЖ) (для 8–9 классов образовательных организаций). М., 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_obzr-8-9.pdf (дата обращения: 20.11.2025).
9. Ханбекова А.С. Психологические особенности толерантности: сущность понятия, характеристика, типы. Толерантное мировосприятие // Молодой ученый. 2019. № 49(287). С. 564–566. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/287/64795 (дата обращения: 20.11.2025).

SOFYA SOLODOVNIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS DURING THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF THE FUNDAMENTALS OF SECURITY AND DEFENCE OF THE HOMELAND

The issue of development of ethnic tolerance of students in the context of extracurricular activities of the Fundamentals of Security and Defence of the Homeland is considered. The urgency of integration of tasks of educating the tolerant consciousness in the system of patriotic and civic education is substantiated. The potential of forms of work in the context of extracurricular activity for the development of directives of international respect, overcoming of stereotypes and the preventive measures of conflicts on ethnic grounds in youth environment is analyzed.

Keywords: *ethnic tolerance, Fundamentals of Security and Defense of the Homeland, educational process, extracurricular activities, civic and national education.*

© Солодовникова С.А., 2026

УДК 37.015

Е.В. ТОРИКОВА
(kulikova.yelizaveta.02@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ ОПЫТ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*

Рассматривается сюжетно-ролевая игра «в учителя» как маркер ранних педагогических склонностей. На основе опроса студентов-педагогов выявлены и классифицированы устойчивые паттерны детской игровой деятельности, связанные с профессиональным выбором. Результаты показывают диагностический потенциал целенаправленного наблюдения за этой игрой для выявления и поддержки детей с педагогической направленностью.

Ключевые слова: *игровой опыт, педагогический потенциал, зона ближайшего развития, игровая деятельность, профессиональная идентичность, будущий педагог, ФГОС, профессиональный стандарт.*

«Я говорю и утверждаю, что человек, желающий стать выдающимся в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться… Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен ещё в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-либо детские сооружения».

Платон (427–347 до н. э.)

Современная парадигма образования, закрепленная в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), ставит задачу построения индивидуальной образовательной траектории, которая позволила бы максимально раскрыть способности ребенка, в том числе и в контексте осознанного профессионального выбора [8]. Реализация федерального проекта «Успех каждого ребенка» в рамках национального проекта «Образование» актуализирует организацию системной профориентационной работы, начиная с дошкольного возраста [5]. В этом контексте особую значимость приобретает исследование инструментов и механизмов, способствующих становлению профессиональной идентичности личности.

Согласно профессиональному стандарту, педагог должен уметь оценивать не только академические результаты, но и неакадемические достижения обучающихся, такие как уровень развития социально-значимых компетенций и сформированность мотивации к образованию, обучению и выбору профессии. Эта норма прямо указывает на необходимость для учителя владеть методами диагностики профессиональных склонностей, закрепляя данное требование в трудовой функции развивающей деятельности [6].

Данное исследование посвящено поиску органичного, естественного для детского возраста инструмента диагностики профессиональных склонностей. В качестве такого инструмента рассматривается сюжетно-ролевая игра «в учителя», выступающая в качестве возможного поведенческого индикатора ранней педагогической направленности личности.

Отправной точкой для данной работы послужили результаты предыдущего исследования авторов, посвящённого изучению педагогических династий. В ходе него была выявлена устойчивая межпоколенческая тенденция: у большинства представителей династии Исаковых-Куликовых, независимо от поколения, в дошкольном и младшем школьном возрасте наблюдалась активная и целенаправленная инициация сюжетно-ролевой игры «в учителя» [9]. Это наблюдение позволило сформулировать гипотезу: является ли этот игровой опыт универсальным индикатором педагогических задатков, выходящим за рамки семейной традиции?

* Работа выполнена под руководством Чудиной Е.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Торикова Е.В., 2026

Целью данной работы стало выявление корреляции между ретроспективно восстановленным опытом игры «в учителя» в детстве и осознанным выбором педагогической профессии у студентов, не обязательно принадлежащих к педагогическим династиям.

Проблема роли игры в развитии ребенка разрабатывалась в трудах ведущих отечественных ученых – Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.С. Макаренко [2, 3, 11], а также зарубежных исследователей – Э. Шейна и Х. Маркус [4, 10].

Л.С. Выготский определял игру как ведущую деятельность дошкольного возраста и «зону ближайшего развития», где ребенок действует не только на уровне актуальных, но и потенциальных возможностей, «становясь на голову выше самого себя» [2, с. 23]. Игра «в учителя» в этом контексте может рассматриваться как зона ближайшего развития педагогических способностей.

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского, подчеркивал, что содержанием сюжетно-ролевой игры является именно социальная действительность, мир человеческих отношений и труда [11]. Следовательно, воспроизводя роль учителя, ребенок осваивает не просто внешние атрибуты, такие как доска или журнал, а саму суть педагогической деятельности: отношения «учитель-ученик», дидактические и организационные функции.

А.С. Макаренко рассматривал игру как подготовку к будущей трудовой деятельности, отмечая, что каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет [3]. Это позволяет предположить, что характер исполнения роли учителя в игре может отражать устойчивые личностные паттерны, значимые для профессии.

Центральное значение для понимания механизмов профессионального выбора имеют концепции, исследующие устойчивые мотивы и образы будущего. С этой точки зрения, игра «в учителя» может трактоваться как раннее внешнее проявление сформировавшегося «профессионального якоря» по Э. Шейну – глубинной, часто неосознаваемой системы ценностей и мотивов, например, служение, влияние на других, помощь в развитии, которая в зрелом возрасте «удерживает» человека в профессиональной сфере, соответствующей этой ценностной основе [10].

Эту идею развивает и дополняет концепция «возможных Я» Х. Маркус. Согласно ей, игра «в учителя» представляет собой акт примерки и апробирования ребенком одного из своих потенциальных профессиональных образов будущего. Этот ранний опыт формирует уникальный когнитивно-эмоциональный прототип, который впоследствии может выступать в роли внутреннего ориентира, повышая вероятность и субъектную обоснованность выбора педагогической профессии [4].

Таким образом, в данном исследовании под сюжетно-ролевой игрой «в учителя» понимается добровольная игровая практика ребенка, в которой он целенаправленно воспроизводит социальную роль педагога, включая функции объяснения, организации, контроля и оценки, используя доступные предметы-заместители и привлекая в роли учеников игрушки, сверстников или взрослых. Для проверки гипотезы было проведено пилотное исследование методом анкетирования. Выборку составили 40 студентов 2, 3 и 5-х курсов педагогических направлений Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (возраст 18–23 года).

Для сбора эмпирических данных студентам были предложены следующие открытые вопросы, направленные на реконструкцию детского игрового опыта:

1. Играли ли вы в детстве, в дошкольном или младшем школьном возрасте, «в учителя» или «в школу»?

Если да, опишите, типичный сюжет такой игры:

2. Кто выступал в роли ваших «учеников»?
3. Какие учебные предметы вы имитировали?
4. Какие предметы использовались в качестве заместителей школьных атрибутов (например: доски, учебники, журнал)?
5. Откуда вы брали образец для подражания?
6. Кто или что служило для вас прототипом учителя в игре?
7. Принадлежите ли вы к педагогической семье или династии?

© Торикова Е.В., 2026

Анализ данных проводился в два этапа: качественная интерпретация текстовых ответов и их последующая статистическая обработка с целью установления частоты встречаемости ключевых тем и паттернов.

Общая статистика подтвердила широкую распространённость исследуемого опыта: 26 респондентов (65% от выборки) указали на целенаправленную игру «в учителя» в возрасте от 4 до 12 лет. Подавляющее большинство из них отметили содержательную связь этого детского опыта с текущим профессиональным выбором. 14 из этих 26 студентов (54% от игравших) являются выходцами из педагогических семей, что подчёркивает влияние семейной среды, но одновременно свидетельствует о том, что исследуемый игровой опыт не является исключительной характеристикой детей из таких семей.

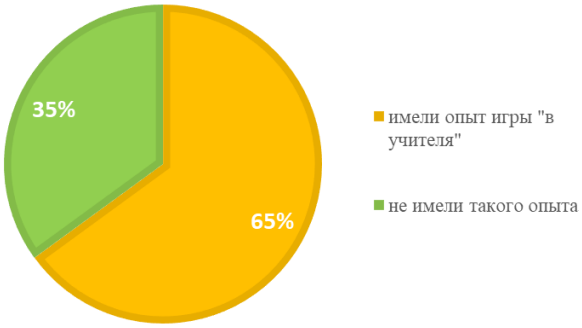


Рис. 1. Опыт игры «в учителя» среди будущих педагогов

Качественный анализ позволил выделить и систематизировать шесть устойчивых форм проявления педагогической направленности в детской игре.

1. Подражание реальному педагогу (58% игравших) наиболее распространённая форма, в которой источником для игрового сюжета и ролевого поведения выступал конкретный и авторитетный взрослый – школьный учитель или воспитатель детского сада.

«Моя первая учительница, Светлана Юрьевна, была для меня абсолютным образцом. Я приходила домой, ставила в ряд стулья для воображаемого класса, брала свой учебник по окружающему миру, и старалась в точности повторить её интонации, объясняя материал своим игрушкам» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

В данном случае игра строится на глубоком личном впечатлении от профессионального поведения значимого взрослого. Использование реальных дидактических материалов усиливает ощущение подлинности и серьёзности игрового действия, что указывает на высокий уровень идентификации с ролью.

2. Трансляция профессионального семейного опыта (35%) характеризуется осознанным копированием поведения, атрибутов и ценностей родственников-педагогов.

«Я рассаживала кукол в качестве учеников, использовала мамин ежедневник учителя и красную ручку. Мне нравилось не только вести урок, но и выставлять оценки, а потом проводить родительское собрание для бабушки» (студентка, 3 курс, из педагогической семьи).

Игра служит каналом освоения не только внешней стороны профессии, но и её содержательных компонентов – оценочной и организационно-коммуникативной функций, усвоенных в семейной среде.

3. Влияние художественных образов (27%) иллюстрирует, что игровые сюжеты и ролевые модели формировались под влиянием ярких образов учителей и наставников из детской литературы, фильмов и мультфильмов.

«В детстве я очень любила мультфильм “Приключения Буратино”. Мальвина, которая учила Буратино писать и считать, стала для меня главным примером. Я рассаживала кукол и пыталась так же терпеливо и строго, как она, объяснять им азы арифметики и чистописания по самодельной азбуке» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

© Торикова Е.В., 2026

Детские культурные нарративы служат доступным и понятным источником для формирования первых представлений о педагогической роли. Герои произведений, такие как Мальвина из «Приключений Буратино», учительница Лидия Михайловна из «Уроков французского» В. Распутина или Дюйшен из «Первого учителя» Ч. Айтматова, становятся готовыми сценариями для игры. Их образы, сочетающие в себе строгость, заботу, самоотверженность и дидактическую функцию, задают для ребёнка высокие смысловые и этические модели педагогической деятельности, в рамках которых он усваивает базовые паттерны обучающего и воспитательного взаимодействия.

Важно отметить, что сюжеты и ролевые модели для игры «в учителя» зачастую формируются под влиянием массовой культуры. Этот процесс отражает общую, выявленную в современных исследованиях, тенденцию медиатизации детской игры, когда популярные медиаобразы становятся ключевым источником игровых сценариев, как отмечает в своей работе Я.О. Богинская [1].

4. Спонтанная педагогическая инициация (23%) отражает раннее проявление лидерских качеств и педагогической уверенности в реальной, а не специально организованной игровой ситуации.

«Мне было 5 лет. Я была с мамой-преподавателем на её работе. Стоявшим в коридоре студентам, не знавшим, что нарисовать на плакате, я уверенно сказала: “Будем рисовать корабль!” и начала давать указания. Взрослые студенты с улыбкой подчинялись, а я проверяла и хвалила их работу» (студентка, 5 курс, из педагогической семьи).

Ребёнок, не будучи вовлечённым в игровую ситуацию, самостоятельно занимает педагогическую позицию, демонстрируя врождённую или очень рано сформированную потребность в организации деятельности и передаче знаний другим.

5. Поддерживающая образовательная среда взрослых (19%) иллюстрирует целенаправленное создание условий для проявления педагогической позиции ребёнка со стороны семьи.

«В начальной школе моим “учеником” была бабушка. Когда она садилась делать со мной уроки, я начинала играть в учителя – объясняла правила, приводила примеры. Она никогда не перебивала и относилась к этому очень серьёзно» (студентка, 2 курс, не из педагогической семьи).

Взрослый, сознательно занимая подчинённую позицию «ученика», легитимирует и развивает педагогическую инициативу ребёнка, что способствует укреплению его уверенности и формированию позитивной профессиональной идентичности.

6. Коллективная игра в условиях детского сада (15%) показывает социальный и организаторский аспект формирования педагогических навыков в группе сверстников.

«В нашей группе детского сада мы часто играли в школу. Я всегда хотел быть учителем физкультуры... Я следил, чтобы все правильно делали упражнения, помогал тем, у кого не получалось, и всегда хвалил самых старательных» (студент, 3 курс, не из педагогической семьи).

В коллективной игре отрабатываются ключевые для педагога социальные компетенции: организация групповой деятельности, поддержание правил, оказание помощи и позитивное подкрепление.

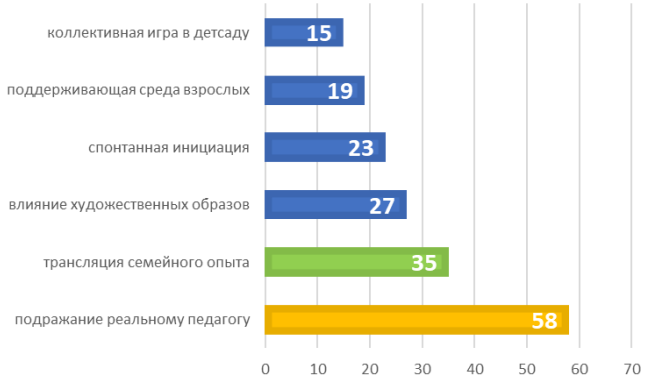


Рис. 2. Формы проявления педагогической направленности в игре

© Торикова Е.В., 2026

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Детская игра «в учителя» представляет собой устойчивый ретроспективный маркер педагогических склонностей. Её диагностическую значимость подтверждает высокая доля студентов-педагогов (65%), имевших целенаправленный опыт такой игры, а также их субъективное осознание связи этого опыта с текущим профессиональным выбором. Данный индикатор проявляется как в педагогических семьях, так и вне их, что свидетельствует о его частичной универсальности. Он отражает не только влияние семейной среды, но и внутреннюю профессиональную направленность личности.

Качественный анализ позволил выявить шесть ключевых форм проявления педагогической направленности в игре, что указывает на множественность источников профессиональной идентификации. Спектр этих форм – от наиболее распространённого подражания реальному педагогу (58%) до спонтанной инициации (23%) и влияния культурных образцов (27%) – демонстрирует разнообразие путей становления педагогического «Я». Подобная дифференциация позволяет различать природу склонностей: являются ли они результатом внешнего восхищения авторитетом, следствием глубокой семейной интериоризации или проявлением врождённой лидерской и дидактической потребности.

Игра «в учителя» выступает действенным механизмом ранней профессионализации. Через воспроизведение не только внешних атрибутов, но и сущностных функций профессии (объяснение, организация, оценка и коммуникация) ребёнок в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский) осваивает базовые компетенции педагога. Особое значение имеет та форма игры, где взрослый сознательно занимает позицию «ученика», подтверждая ценность и серьёзность детской педагогической инициативы и тем самым развивая её.

Для системы дошкольного и начального образования представляется целесообразным целенаправленно создавать среду, стимулирующую возникновение игры «в учителя». Это может быть реализовано, например, через оборудование тематических зон «Класс» и организацию систематического педагогического наблюдения за такой игрой. В ходе наблюдения следует акцентировать внимание на выделенные формы и поведенческие маркеры, такие как использование дидактических материалов, сложность сюжета, проявление эмпатии и лидерства. Данная работа должна стать органичной частью диагностической деятельности в рамках реализации требований Профстандарта об оценке мотивации к выбору профессии [6].

Выделенные формы могут лечь в основу разработки «Карты наблюдения за игровой педагогической инициативой» – практического инструмента для воспитателей и учителей начальных классов. Выявленные паттерны согласуются с идеей Н.К. Сергеева о необходимости создания «педагогических комплексов», т. е. преемственных образовательных сред, поддерживающих профессиональное развитие на всех этапах [7]. Предлагаемая карта наблюдения может стать ключевым элементом для формирования такого комплекса, обеспечивая связь между наблюдениями воспитателей ДОУ, учителей начальной школы и последующими профориентационными мероприятиями в среднем звене. Это позволит перейти от интуитивных впечатлений к структурированной, преемственной системе фиксации и поддержки педагогических склонностей у детей.

Отдельным важным направлением является просвещение родителей о развивающем и диагностическом потенциале такой игры. Это способно сформировать более осознанную и поддерживающую воспитательную позицию, в том числе через готовность взрослых включаться в игровое взаимодействие в роли «ученика».

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки и, что принципиально важно, с переходом от ретроспективного анализа к длительному систематическому наблюдению в динамике. Отслеживание связи между особенностями игрового поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте и последующими образовательными и профессиональными выборами позволит верифицировать прогностическую ценность данного инструмента. Практической целью дальнейшего исследования является создание надежного и обоснованного диагностического инструментария для раннего выявления, и педагогического сопровождения детей с выраженными педагогическими склонностями.

© Торикова Е.В., 2026

Литература

1. Богинская Я.О. Современные игровые предпочтения детей дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 6(47). С. 107–111. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1671797501.pdf (дата обращения: 10.11.2025).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Собрание сочинений: в 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 4.
4. Маркус Х. Возможные Я: Избранные главы // Иностранная психология. 1997. № 8. С. 8–20.
5. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). М., 2018.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (ред. от 05.08.2016) // СПС «Гарант». [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 10.11.2026).
7. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя // Непрерывное педагогическое образование: научная школа Н.К. Сергеева: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2011. С. 117–124.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. М., 2013.
9. Чудина Е.Е., Торикова Е.В. Влияние семейного воспитания на профессиональный выбор будущих учителей // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2025. № 3(98). С. 15–20. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1753121274.pdf (дата обращения: 04.05.2026).
10. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

ELIZAVETA TORIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CHILDISH PLAYING EXPERIENCE AS THE MEANS OF PROFESSIONAL CHOICE OF FUTURE TEACHERS

The role-playing game “Teacher” as the marker of early pedagogical inclinations is considered. On the basis of the questionnaire of students – future teachers the invariable patterns of childish playing activity, associated with the professional choice, are revealed and classified. The results demonstrate the diagnostic potential of purposeful observation over the game for revealing and supporting the children with pedagogical focus.

Keywords: *playing experience, pedagogical potential, zone of proximal development, playing activity, professional identity, future teacher, Federal State Educational Standard, professional standard.*

© Торикова Е.В., 2026

УДК 376

А.И. ЦОЙ, М.Ю. КАКУША
(allavolgograd@mail.ru, marika-the_best@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определены психолого-педагогические основы развития трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Выявлены особенности внеурочной деятельности в развитии трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: *младшие школьники, расстройства аутистического спектра, трудовые навыки, внеурочная деятельность, средства развития трудовых навыков.*

Современное образование ориентировано на личностное развитие каждого обучающегося и создание условий для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями. Одной из наиболее значимых задач является организация педагогической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. В последние годы отмечается рост числа обучающихся с расстройствами аутистического спектра, что ставит перед системой образования задачу поиска эффективных методов их сопровождения, адаптации и интеграции в общество. Мониторинг получения образования в образовательных организациях обучающимися с расстройствами аутистического спектра и результатов их социализации выявил следующую ситуацию в субъектах Российской Федерации. Общая численность обучающихся с расстройствами аутистического спектра, согласно мониторингу 2025 г., составила 66188 чел. Проведенный мониторинг выявил динамику увеличения численности обучающихся с расстройствами аутистического спектра на 44% относительно показателей мониторинга 2022 г. За трехлетний период прирост составил примерно 20300 чел., что подтверждает сохранение характерной для предыдущих лет среднегодовой динамики [2]. Однако, несмотря на увеличение зарегистрированных случаев, специалисты и некоммерческие организации полагают, что фактическое количество детей с расстройствами аутистического спектра может быть еще больше, что обусловлено различиями в подходах к диагностике, используемой терминологии и доступности соответствующих медицинских услуг. Недостаток необходимых методических материалов и образовательных технологий, адаптированных к особым потребностям развития детей с расстройствами аутистического спектра, значительно затрудняет их полноценное включение в социум.

Для младших школьников с расстройствами аутистического спектра особое значение имеет формирование трудовых умений и навыков. Труд выступает не только как способ приобретения практических навыков, но и как важный элемент социализации, развития независимости, ответственности, коммуникативных способностей и навыков поведения. У детей с расстройствами аутистического спектра развитие этих навыков осложнено из-за особенностей их когнитивного и эмоционально-волевого развития. Тем не менее, направленная и последовательная работа по развитию трудовых навыков, принимающая во внимание индивидуальные характеристики каждого ребенка, может существенно улучшить их адаптационные возможности и подготовить к самостоятельной жизни. При этом важную роль играет воспитание в семье, когда родители уделяют повышенное внимание развитию трудовых навыков у своих детей. «В последние годы отмечена тенденция к увеличению числа родителей, стремящихся обеспечить оптимальную среду для ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [19, с. 72].

Внеурочная деятельность создает оптимальные условия для формирования трудовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. В отличие от строгих учебных часов, внеклассные мероприятия предлагают более адаптивные методы обучения, максимально приближенные к практике. Это критически важно для детей с расстройствами аутистического спектра, которым часто труд-

© Цой А.И., Какуша М.Ю., 2026

но приспособиться к обычной системе образования. Широкий выбор внеурочных занятий, от рукоделия до кулинарии и огородничества, позволяет подобрать занятие, отвечающее увлечениям и талантам каждого ребенка.

Начальная школа – значимый этап в становлении личности ребенка, когда формируется база для дальнейшей интеграции в социум. Для детей с расстройствами аутистического спектра этот период имеет свои нюансы, определяемые особенностями их когнитивного, эмоционального и социального развития. Формирование трудовых навыков у таких детей – сложная, но решаемая задача, требующая учета этих особенностей и применения особых психолого-педагогических методик.

Младшие школьники с расстройствами аутистического спектра часто показывают дисбаланс когнитивного развития. Как указывал А.Р. Лурия, «у них зачастую наблюдаются заметные трудности с обобщением и выделением главного, в понимании логических связей» [9, с. 218]. Это осложняет обучение новым трудовым операциям и самостоятельное выполнение задач, требующих аналитической работы. Н.Ю. Калмыкова подчеркивает, что «у младших школьников с расстройствами аутистического спектра наблюдаются проблемы с функциями контроля, такими как планирование, систематизация и переключение между заданиями» [7, с. 37]. Именно эти факторы могут замедлить процесс приобретения и совершенствования трудовых навыков.

А.В. Хаустов отмечает, что дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра испытывают серьезные затруднения в упорядочивании мыслительной деятельности, их произвольное внимание снижено, а мышление зачастую стереотипно. Это, в свою очередь, препятствует полноценному освоению трудовых навыков [17, с. 5]. Указанной категории учащихся проще воспринимать информацию, представленную в наглядном и структурированном виде, в то время как абстрактные объяснения вызывают у них трудности.

Несмотря на вышеперечисленные особенности психолого-педагогического профиля младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а также трудности в освоении трудовых навыков у данной категории детей, трудовая деятельность рассматривается исследователями как ключевое направление коррекционной работы с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра, имеющее огромное компенсаторное и развивающие значение.

Проанализировав научные работы Н.А. Пешковой, С.Г. Лещенко, Е.Н. Ефимовой [12], мы в качестве понятия трудовой деятельности определили «целесообразную продуктивную деятельность, направленную на создание материальных и духовных благ для удовлетворения потребностей общества и личности» [Там же, с. 75].

Многие ученые и практики подчеркивают многоаспектную пользу трудовой деятельности в развитии личности младших школьников с расстройствами аутистического спектра, а именно: формирование самостоятельности, совершенствование моторики и облегчение социализации. Одной из центральных задач трудовой деятельности младших школьников с расстройствами аутистического спектра является развитие у них навыков самостоятельности, что напрямую влияет на снижение зависимости от взрослых и повышает качество жизни. В книге О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинга основатели подхода “TEACCH” Эрик Шоплер и Гэри Мезибов утверждают, что «организация структурированного обучения с четкими визуальными алгоритмами и предсказуемостью позволяет преодолеть характерную для младших школьников с расстройствами аутистического спектра тревожность и сопротивление новому» [11, с. 113].

Отечественный исследователь А.Р. Маллер, Г.В. Цикото указывает, что «элементарный труд по самообслуживанию и хозяйству является для младших школьников с расстройствами аутистического спектра основой для формирования социально-ценных форм поведения» [10, с. 99]. Успешное выполнение трудового поручения и получение осязаемого результата, например, сам убрал свои вещи на место, создает ситуацию успеха.

Трудовая деятельность также предоставляет естественные возможности для развития как крупной, так и, что особенно важно, мелкой моторики, которая у многих младших школьников с расстрой-

© Цой А.И., Какуша М.Ю., 2026

ствами аутистического спектра значительно нарушена. Профессор А.В. Семенович в своих работах по нейропсихологической коррекции неоднократно обращает внимание на «тесную связь между развитием моторных функций и высших психических процессов, таких как речь, мышление и пространственные представления» [16, с. 162]. Любые трудовые действия, например, протирание поверхности губкой, требуют точной координации движений руки и зрительного контроля. Эти действия способствуют развитию зрительно-моторной интеграции, укрепляют мышцы кисти и пальцев, подготавливая руку к письму.

Вышесказанное позволяет утверждать, что систематическая трудовая деятельность выступает для младших школьников с расстройствами аутистического спектра интегрированной средой развития, где одновременно решаются задачи повышения самостоятельности, коррекции моторных и сенсорных нарушений и мягкого, поэтапного включения в социальные отношения, что в совокупности закладывает фундамент для их будущей успешной адаптации в обществе.

В контексте нашей статьи под трудовыми навыками мы будем понимать сформированные в результате обучения и повторения автоматизированные способы выполнения трудовых действий, направленные на достижение конкретного предметного результата и обеспечивающих младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра возрастающий уровень бытовой и социальной самостоятельности. Это определение синтезирует деятельностный подход А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова [5] и положения специальной педагогики о социально-адаптирующей роли труда А.Р. Маллера и Г.В. Цикото [10].

А.В. Хаустов предлагает рассматривать трудовую деятельность младших школьников с расстройствами аутистического спектра как многоуровневую систему умений, включающую организационно-планировочные, коммуникативные и регулятивные компоненты, необходимые для успешного включения ребенка в совместную деятельность. Он выделяет следующие группы трудовых навыков: предметно-практические (работа с инструментами и материалами, освоение последовательности операций); организационные (планирование действий, распределение ролей, соблюдение правил безопасности); социально-трудовые (умение взаимодействовать с другими участниками деятельности, просить помощь, выполнять поручения) [17, с. 46].

Интересен также подход С.Я. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, которые рассматривали труд как ведущий фактор психического и личностного развития ребенка. С этих позиций трудовые навыки включают: предметно-действенные умения (овладение способами действий с предметами); регулятивные умения (умение ставить цель, контролировать и оценивать результат); личностно-смысловые компоненты труда (понимание пользы и значимости деятельности) [15, с. 521].

Обобщая классификации трудовых навыков, необходимых для успешной социализации и адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра, мы можем разделить их на три вида: навыки самообслуживания (умение самостоятельно одеваться, раздеваться, умываться, чистить зубы, причесываться); бытовые навыки (умение накрывать на стол, убирать посуду, подметать пол, выносить мусор, стирать, гладить вещи); элементарные трудовые навыки (умение выполнять простые поручения, такие как полив цветов, уход за домашними животными, сбор урожая).

В рамках реализации ФОАП НОО особое значение придается организации внеурочной деятельности как обязательного компонента образовательного процесса [13]. Внеурочная деятельность в соответствии с ФОАП НОО рассматривается как важное пространство для учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра, их психолого-педагогических особенностей и возможностей, а также выступает не как дополнительное направление работы, а как значимый коррекционно-развивающий ресурс, обеспечивающий условия для формирования трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и их успешной социальной адаптации.

В.О. Кутьев подчеркивает, что «в рамках внеурочных мероприятий ученики приобретают социализационный опыт, влияют на окружающую среду и развивают необходимые практические навыки» [8, с. 44]. Н.И. Астахова, Л.Н. Гиенко, Л.Г. Куликова полагает, что «внеурочная деятельность –

© Цой А.И., Какуша М.Ю., 2026

это образовательная активность, осуществляемая вне рамок учебных занятий и за пределами аудитории, но при этом ориентированная на содержание основного образовательного курса» [3, с. 61]. И.Н. Разливинских, Л.А. Милованова, Н.М. Жданова определяют главную цель внеурочной деятельности как «создание условий, позволяющих учащимся удовлетворять свои потребности, интересы и развивать способности в познавательной, социальной и культурной сферах, что невозможно сделать в рамках стандартных учебных занятий и основных образовательных предметов» [6, с. 5]. Внеурочная деятельность, направленная на развитие трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, может быть организована в разнообразных направлениях, классифицируемых по различным критериям.

Одной из наиболее распространенных классификаций является выделение видов внеурочной деятельности по направленности. Так, С.В. Алехина и М.Н. Алексеева отмечают, что внеурочная деятельность может быть направлена на формирование навыков самообслуживания (уход за собой, поддержание порядка в личных вещах), развитие элементарных бытовых навыков (сервировка стола, уборка помещения), освоение ручного труда (работа с бумагой, тканью, природными материалами) и знакомство с различными профессиями. При этом важно учитывать «индивидуальные особенности и интересы каждого младшего школьника с расстройствами аутистического спектра, чтобы максимально повысить его мотивацию к участию в деятельности» [1, с. 85].

Другой подход к классификации предполагает выделение видов внеурочной деятельности по форме организации. Л.С. Выготский подчеркивал значение игровой деятельности в развитии детей младшего школьного возраста. В контексте развития трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, игровая деятельность может быть представлена в виде сюжетно-ролевых игр, имитирующих различные виды трудовой деятельности (например, игра в магазин, больницу, мастерскую). «Помимо игровых форм, используются также кружки, секции, мастерские, экскурсии на предприятия, совместные проекты с родителями, волонтерская деятельность» [4, с. 211].

Руководитель специалистов по прикладному анализу поведения А.И. Козорез и авторский коллектив акцентируют внимание на необходимости дифференцированного подхода к выбору видов внеурочной деятельности для младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Они выделяют индивидуальные занятия, групповые занятия, занятия в малых группах (2–3 человека), а также интегрированные занятия, в которых младшие школьники с расстройствами аутистического спектра участвуют вместе с нейротипичными сверстниками. «Выбор конкретной формы зависит от уровня развития трудовых навыков у ребенка, его коммуникативных возможностей и особенностей поведения» [14, с. 173].

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил нам сделать вывод о том, что внеурочная деятельность является значимым и эффективным средством развития трудовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Ее специфика заключается в вариативности форм и направлений, гибкости содержания и возможности учета индивидуальных психолого-педагогических особенностей младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 83–92.

2. Аналитическая справка о получении дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, профессионального образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра, результатах их социализации в субъектах Российской Федерации в 2025 г. // Аутизм. Федеральный ресурсный центр. [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/5133/analiticheskaya_spravka_monitoring_2025_itog-sayt.pdf (дата обращения: 22.01.2026).

3. Астахова Н.И., Гиенко Л.Н., Куликова Л.Г. Технологии внеурочной деятельности обучающихся. Барнаул: Изд-во Алтайск. гос. пед. ун-та, 2019.

4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Изд-во Юрайт, 2025.

5. Давыдов В.В., Леонтьев А.Н. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. М.: АПН СССР, 1990.

© Цой А.И., Какуша М.Ю., 2026

6. Жданова Н.М., Милованова Л.А., Разливинских И.Н. Подготовка студентов к организации внеурочной деятельности учащихся первой ступени общего образования. Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2016.

7. Калмыкова Н.Ю. Аутизм и расстройства аутистического спектра: направления диагностики (Сообщение 1) // Дефектология. 2019. № 1. С. 35–43.

8. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников. М.: Просвещение, 1983.

9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Акад. проект, 2000.

10. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М.: Academia, 2003.

11. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. 14-е изд. М.: Теревинф, 2025.

12. Пешкова Н.А., Лещенко С.Г. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М.: Мир науки, 2020.

13. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/ (дата обращения: 22.01.2026).

14. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. М.: АНО Ресурсный класс, 2015.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Питер, 2012.

16. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Academia, 2002.

17. Хаустов А.В. Образовательные условия для ребенка с аутизмом // Здоровье детей. 2013. № 12. С. 45–48.

18. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2(51). С. 3–12.

19. Цой А.И., Бондаренко Т.А. Зарубежный опыт организации информационной поддержки родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Электрон. науч.-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2020. № 5(70). С. 72–74. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1607334136.pdf (дата обращения: 22.01.2026).

ALLA TSOY, MARGARITA KAKUSHA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF LABOR SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE PROCESS OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

The psychological and pedagogical bases of development of labor skills of younger schoolchildren with autism spectrum disorders are defined. The peculiarities of extra-curricular activities in the development of labor skills of younger schoolchildren with autism spectrum disorders are revealed.

Keywords: *younger schoolchildren, autism spectrum disorders, labor skills, extra-curricular activities, means of development of labor skills.*

© Цой А.И., Какуша М.Ю., 2026

Физиология

УДК 612.6.05

А.В. ЧЕРНЯВСКАЯ
(alina.ch2020@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

НАСЛЕДСТВЕННЫЕ ПРИЗНАКИ ЧЕЛОВЕКА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ*

Данная статья посвящена изучению признаков человека, исследуемых в генетике и эволюционной биологии. Основой для экспериментальной работы стал генеалогический метод, в результате которого подтверждены закономерности формирования и наследования некоторых признаков человека на примере студентов вуза.

Ключевые слова: *признаки человека, генетика, наследственность, изменчивость, методы генетики.*

Формирование и наследование признаков у человека представляют собой одну из важнейших тем, исследуемых в генетике и эволюционной биологии. Множество физических и психологических характеристик отличают каждого из нас, определяя нашу внешность, поведение, здоровье и другие аспекты жизни. В основе этих признаков лежит генетическая информация, заключённая в ДНК, которая передаётся от родителей к потомству. Выдающаяся плеяда учёных, такие как Грегор Мендель, Джеймс Ватсон и Фрэнсис Крик, внесли свой вклад в углубление понимания человеческой генетики.

Это открыло новые возможности для понимания генетической основы человека, раскрытия механизмов наследования признаков и развития более эффективных методов лечения генетических заболеваний. Изучение закономерностей формирования и наследования признаков помогает нам лучше понять происхождение и развитие особенностей человека, а также предсказать и предотвратить наследственные заболевания.

В условиях нарастающего интереса к генетическим исследованиям, изучение закономерностей формирования и наследования человеческих признаков приобретает практическую значимость. Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул в своих выступлениях важность развития генетических исследований и необходимость этичного использования их результатов для пользы человечества [1]. Это создаёт обширные перспективы для дальнейших научных изысканий и их практического применения.

Объект исследования – наследственные признаки человека.

Предмет исследования – закономерности процессов, лежащих в основе передачи наследственных признаков у человека.

Цель – исследование закономерностей формирования и наследования признаков у человека на примере студентов ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Для достижения цели поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить характер формирования и наследования некоторых признаков человека.
2. Выявить наследуемые признаки среди студентов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и в их семьях.
3. Построить родословные по выявленным признакам у студентов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и членов их семей.

Научные исследования, связанные с изучением наследственных признаков человека, включены в содержание разнообразных дисциплин – от генетики и психологии до антропологии и направлены на понимание того, как физические характеристики, интеллектуальные способности и поведенческие черты формируются и передаются по наследству [7]. Генетические факторы чётко очерчены наследственностью, проявляясь в таких аспектах, как цвет глаз и структура волос, а также некоторых психологических и поведенческих чертах. Однако окружающая среда, в том числе социокультурные условия, образование и личный опыт, также играют значительную роль в развитии индивида, формируя его способности и личностные особенности. Современные научные методики – от генетических ис-

* Работа выполнена под руководством Бакрадзе Н.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Чернявская А.В., 2026

следований до психологических тестирований и нейрофизиологических экспериментов – углубляют наше понимание наследования и формирования признаков у человека. Эти изыскания находят применение в медицине, психологии, образовании и других сферах, способствуя лучшему пониманию нашей уникальности и предрасположенностей [2, 5]. Основные генетические закономерности носят универсальный характер и столь же применимы к человеку, как и ко всем существам. Разнообразие типов наследования генов отражается, например, в различиях формы глаз, зависящих от генетических факторов, таких как структура костей и мышц лица [4, 6]. Форма глаз, формируемая в результате сложной комбинации генов обоих родителей, продолжает оставаться загадкой, раскрывающейся в результате изучения сложных взаимодействий генетических и внешних факторов.

Генетический фактор и воздействие солнечного излучения играют роль в формировании и наследовании веснушек. Веснушки являются наследственным признаком и наследуются главным образом доминантно. Это означает, что если один из родителей имеет веснушки и передает доминантный ген наследственности своему потомству, то вероятность появления веснушек у ребенка будет высокой. В некоторых случаях, гены, отвечающие за веснушки, могут быть рецессивными. Это означает, что для проявления веснушек нужно наличие двух рецессивных генов. В этом случае, если оба родителя не имеют веснушек, но являются носителями рецессивного гена, то их потомство может иметь веснушки. Веснушки могут проявляться более ярко под воздействием солнечного излучения. У людей, имеющих гены, предрасположенные к веснушкам, они могут появляться при воздействии солнечного света. Это может объяснить, почему веснушки усиливаются летом или после пребывания на солнце. Важно отметить, что наследование веснушек может быть сложным и зависит от множества генетических факторов. Они могут быть уникальными для каждого человека и могут меняться со временем под воздействием солнечного излучения и других факторов.

Для изучения формирования и наследования признаков у человека, используются такие методы, как: генеалогический, цитогенетический, биохимический, близнецовый, популяционно-статистический, дерматоглифический, метод генетики соматических клеток и ДНК диагностики. Человек является сложным объектом для генетических исследований из-за большого количества генов и высокой степени гетерозиготности. Хотя направленные скрещивания невозможны, наследственность человека подчинена универсальным законам органического мира, и генеалогический метод может выявить наследственные черты каждого человека.

В качестве испытуемых были выбраны студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности направления Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Биология», «География», профили «Биология», «Химия», профили «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности» в количестве 106 человек, в возрасте 20–22 лет.

Наше исследование предварял опросник по выявлению имеющихся наследственных признаков и заболеваний у студентов и членов их семей.

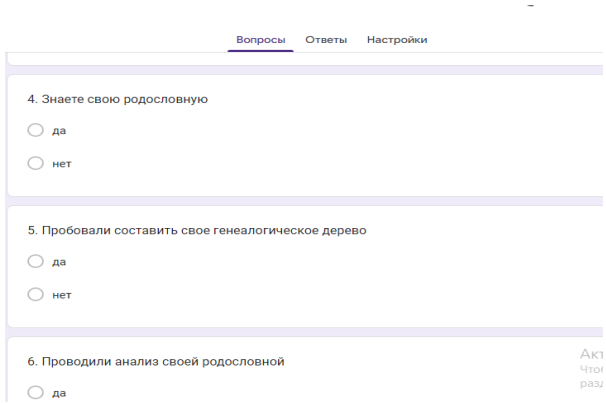


Рис. 1. Вопросы опросника (представлены частично, составлено автором)

© Чернявская А.В., 2026

Результаты опросника оформлены в виде диаграмм и таблиц. После проведения опросника к нам обратились студенты с целью получения консультации по выявленным признакам в их семьях и дальнейшему прогнозу их наследования у потомков. Со студентами была проведена индивидуальная уточняющая беседа, которая позволила создать родословные семей. В процессе создания родословных студентов, мы использовали компьютерную программу по моделированию графических схем с помощью генеалогического метода.

Таблица

Признаки, выявленные среди респондентов эксперимента и в их семьях (составлено автором)

Генетический признак	Количество респондентов	Процент соотношения ген. заболевания (есть в семье)	Процент соотношения ген. заболевания (нет в семье)
Витамин D, устойчивый рахит	106	4%	96%
Гемофилия (А; В)	106	0%	100%
Дальтонизм	106	7%	93%
Гипертрихоз ушной раковины	106	6%	94%
Куриная слепота	106	0%	100%
Сидром Блоха	106	0%	100%
Генетическое заболевание, связанное с отсутствуем потовых желез	106	0%	100%
Гипоплазия эмали	106	0%	100%
Андрогенетическая алопеция	106	6%	94%

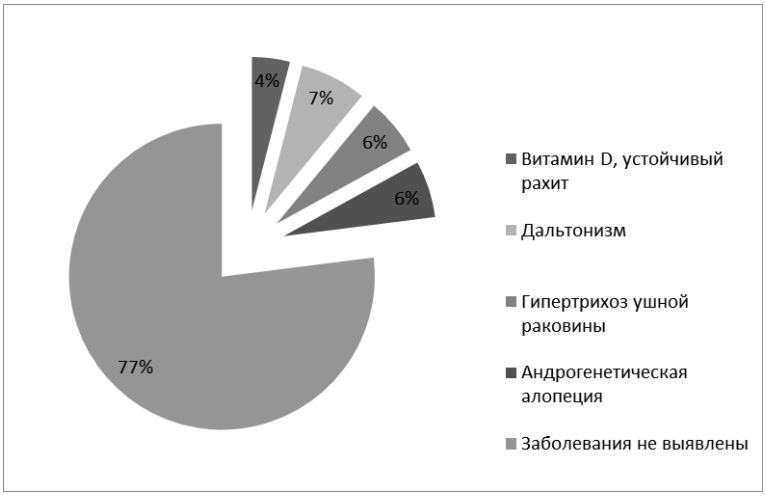


Рис. 2. Количественное распределение выявленных признаков среди респондентов эксперимента и в их семьях (составлено автором)

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что в семьях студентов 3–4-х курсов ФГБОУ ВО «ВГСПУ», выявлены некоторые генетические признаки:

© Чернявская А.В., 2026

Витамин D, устойчивый рахит – с данным заболеванием знакомо 58% респондентов, 2% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у себя, 0% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих сестер/братьев, 2% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих родителей.

Дальтонизм – с данным признаком знакомо 85% респондентов, 3% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у себя, 2% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих сестер/братьев, 2% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих родителей.

Гипертрихоз ушной раковины – с данным заболеванием знакомо 42% респондентов, 0% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у себя, 1% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих сестер/братьев, 5% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих родителей.

Генетическое заболевание, связанное с появлением лысины. С данным заболеванием знакомо 60% респондентов, 2% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у себя, 0% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих сестер/братьев, 4% наблюдали проявление признаков данного генетического заболевания у своих родителей.

Анализ составленных родословных позволил экспериментально подтвердить, что все выявленные признаки имеют свой тип наследования. Дальтонизм наследуется рецессивно, сцепленный с х-хромосомой, андрогенетическая алопеция передается через х-хромосомы, гипертрихоз ушной раковины через у-хромосомы, витамин D, устойчивый рахит наследуется аутосомно-рецессивно и не связан с полом.

Литература

1. Герейханова А. Путин: наряду с искусственным интеллектом Россия должна развивать генетику, она позволит получить преимущества в мире // ФГБУ «Редакция «Российской газеты». [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2023/11/29/nauka-govorit.html (дата обращения: 12.01.2024).

2. Дубинин Н.П. Некоторые проблемы современной генетики. М.: Наука, 1994.

3. Дубинина А.И. Некоторые характеристики распространения ямочек на теле человека // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2024. № 5(58). С. 11–14. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1730894942.pdf (дата обращения: 13.02.2026).

4. Крюков В.И. Генетика Ч. 3. Закономерности наследования признаков. Взаимодействие неаллельных генов: учебное пособие для вузов / В.И. Крюков. Орел: Изд-во ОрелГАУ, 2006.

5. Максимова Н.П. Курс лекций по Генетике. Ч. 1. Законы наследственности. Минск: Изд-во БГУ, 2007.

6. Сингер М. Гены и геномы: в 2 т. / М. Сингер, П. Берг; пер. с англ. Т.С. Ильиной, М.Ю. Романовой; под ред. Н.К. Янковского. М.: Мир, 1998.

7. Сорокина Л.В. Основы психогенетики: организация наследственного материала и закономерности наследования признаков. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2011.

8. Чернявская А.В. Изучение изменчивости некоторых параметров ушной раковины учащихся // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 6(53). С. 43–47. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1703338524.pdf (дата обращения: 13.02.2026).

ALINA CHERNYAVSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

HEREDITARY TRAITS OF HUMAN BEINGS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

This article is devoted to the study of human traits studied in genetics and evolutionary biology. The genealogical method was used as the basis for the experimental work, which resulted in the identification of patterns of formation and inheritance of certain traits among the students of Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Keywords: *human traits, genetics, heredity, variability, genetic methods.*

© Чернявская А.В., 2026

Филологические науки

УДК 82-93

А.А. БОНДАРЕНКО
(bondarenkonastya21102003@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭМОЦИЯ СТРАХА И СРЕДСТВА ЕЁ ВОПЛОЩЕНИЯ В ПОВЕСТИ Н.Ф. ТЕРЕХОВА «РУМБА»*

Исследуются такие способы художественного воплощения эмоции страха в повести волгоградского писателя Н.Ф. Терехова «Румба», как прямые и косвенные формы психологизма, а также приемы несобственно-прямой речи, передающие динамику переживаний героев-детей. Особое внимание уделяется языковым средствам – лексическим и грамматическим единицам, фразеологизмам и синтаксическим конструкциям, объективирующим рассматриваемые деструктирующие чувства.

Ключевые слова: *Н.Ф. Терехов, эмоция страха, тема детства, формы психологизма, несобственно-прямая речь.*

Феномен детства, прежде всего формы психологизма, позволяющие писателям передавать эмоциональную реакцию маленьких героев на воздействие окружающей среды, являются объектом активного литературоведческого изучения. Особый интерес представляют произведения, освещающие тему военного детства, маленькие герои которых попадают в критические, кризисные ситуации. В трудах отечественных литературоведов А.В. Золотухиной, М.А. Литовская, С.Г. Маслинской, Л.Н. Савиной и многих других [2, 3, 4, 6, 7] особое внимание уделялось роли воспоминаний о мирной жизни, которые «всплывают в памяти зачастую фрагментарно, но всегда окрашены в яркие и светлые тона» [3, с. 39], причинам доминирования в художественных произведениях образа энергичного маленького героя, который «борется, находит и не сдается» [Там же, с. 95], а также воплощению «героического нарратива образа ребенка» [4, с. 202]. В этом контексте представляет интерес повесть «Румба» волгоградского писателя Николая Федоровича Терехова (1928–2016), персонажи которой во время трагических событий Сталинградской битвы вынуждены вести неустанную борьбу за жизнь. Неслучайно перманентный страх становится ведущей эмоцией, регулирующей поведение детей.

Произведение Н.Ф. Терехова, вышедшее в свет в 1969 г., начинается с описания страшной бомбардировки города и эвакуации мирного населения за Волгу. Места действия легко узнаваемы: через Мечётку немцы подступают к тракторному заводу, бои ведутся в окрестностях Русской Деревни, в том числе вблизи улицы Карусельной (ныне улица 39-ой Гвардейской Дивизии – *А.Б.*). Эти события «сводят дороги» трех главных героев: мальчика Женьки, девочки Верки и собаки, по кличке Румба.

Показывая картину битвы глазами подростков, автор неслучайно выбирает «самых беззащитных свидетелей событий» [5]. Очутившись лицом к лицу с опасностью, персонажи повести быстро взрослеют, ведь «идиллическое пространство довоенного детства сменяется ощущением хаоса. Привычный и безопасный Дом разрушается в прямом и переносном смысле, превращаясь в Антидом» [7, с. 51]. В результате смерти близких маленькие герои остаются одни в мире, где для них не существует безопасного места, о чём свидетельствует диалог Женьки и Веры:

– Значит, у тебя никого нет?

Девочка опять кивнула.

– И дома нет?... У меня тоже… [8, с. 31].

Воссоздавая психологическое состояние персонажей повести, писатель использует прямую, косвенную и суммарно-обозначающую формы психологизма, выбор которых варьируется в зависимости от гендерной принадлежности детей. Если для Верки в основном характерна косвенная форма (она ча-

* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, доцента, заведующей кафедрой литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Бондаренко А.А., 2026

сто проговаривает испытываемую эмоцию, не скрывая ужаса происходящего: «– Я *боюсь* переправляться через Волгу» [8, с. 34]; «– А я? Что я буду делать? Мне *страшно* одной» [Там же, с. 39]), то при изображении чувств и мыслей мальчика превалирует прямая форма психологизма, в частности внутренний монолог: «Женька подумал: “Неужели я трус?”» [Там же, с. 55].

Слова с корнем «страх» разной частеречной принадлежности довольно часто встречаются на страницах повести, фиксируя различные проявления данной эмоции: «А над ними вражеский самолеты, и снова вой, *страшный, раздирающий душу*» [Там же, с. 22], «Женька представляет себе, как бывает *страшно*, когда падают бомбы» [Там же, с. 34], «А вдруг там немцы?” – промелькнула *страшная* мысль в голове Женьки» [Там же, с. 42], «Песня от *страха*, как он понял, хорошо помогает» [Там же, с. 55].

Вследствие того, что страх становится всеобъемлющим, появляется необходимость в объективизации данной эмоции, с этой целью автор использует фразеологические единицы, персонифицирующие данную эмоцию: «Не трусливый вроде бы Женька, но *оторопь берет*» [Там же, с. 40]; делает акцент на изменении внешности («Глаза *круглые, огромные*, лицо *бледное*, рот *широко открыт*» [Там же, с. 31]) и речевого поведения детей под влиянием трагических обстоятельств («голос *дрогнул, сорвался*» [Там же, с. 31]).

Стараясь побороть страх, маленькие герои пытаются оказать ему волевое сопротивление, о чём свидетельствует их жестовое поведение: «Женька до зубной боли *стиснул* челюсти, *поднялся на руках*, не веря в случившееся» [Там же, с. 36], подросток «злится на себя, что не может справиться с собой. *Дрожат колени*» [Там же, с. 40]. Смена форм глаголов подчёркивает динамику процессов: превалирование прошедшего времени резко сменяется настоящим в моменты особенного напряжения для детской психики, таким образом писатель делает читателя как бы соучастником описываемых событий.

Используется в повести для воссоздания эмоции страха и приём несобственно-прямой речи, позволяющий одновременно наблюдать за динамикой происходящего и сочувствовать переживаниям героя. В данном случае автор даёт эмоцию номинативно, а затем подкрепляет ее несобственно-прямой речью: «На этот раз Женька *напугался* пуще прежнего. Не дома они и отца нет рядом. *Что ему делать*?» [Там же, с. 29], «Попадать в плен никогда неохота. Вера задумалась, *забеспокоилась. Что же ей делать*?» [Там же, с. 48]. Встречается данный приём и без номинации эмоции автором, но её присутствие подтверждается при помощи множества риторических вопросов и восклицаний: «Но что это? Где же строители? Почему так мало людей у рва?» [Там же, с. 28], «...ребята услышали какой-то неясный гул. Что это? Самолеты? Танки! И чьи?» [Там же, с. 49].

Однако, несмотря на страх, испытываемый маленькими героями Терехова, Женьку и Верку с полным правом можно отнести к характерным для военной прозы образам «энергичных детей», сумевшим выжить в поистине тяжелейшей ситуации постоянных боёв, холода и голода. «Расскажи кому-нибудь про вас – не поверят. И как это вы смогли столько дней под пулями прожить и живыми остаться?» [Там же, с. 73] – спрашивает у ребят дядя Захар, в ответ оба пожимают плечами, не находя свершившимся фактам словесного объяснения. В других произведениях литературы военного детства, например, у А.П. Гайдара, по справедливому замечанию Л.В. Долженко, открытое столкновение ребёнка с врагом всегда окрашено в тона ужаса, а сам акт противоборства совершается из состояния крайнего бессилия: «…в ситуации, когда он *вынужден* стрелять во врагов не столько потому, что они враги, сколько потому, что они представляют непосредственную угрозу для его жизни» [1, с. 122]. Женька Терехова, наоборот, действует не под давлением ужаса, а вопреки ему: несмотря на возможность уехать за Волгу, он отказывается от неё: «Этому мальчонке я давно приказал идти на переправу, – отвечал Нечаев. – Не послушался» [8, с. 33]. И дело здесь не только в личных счетах за смерть близких: мальчик, как и многие его сверстники, норовил попасть в солдаты и до утраты матери: «А я бы все равно стрелял, – высказался Женька. – Чего это они как в гости летают?» [Там же, с. 25].

Таким образом, повесть Н.Ф. Терехова «Румба» можно рассматривать как значимое произведение военной прозы, акцентирующее внимание читателей на формировании личности ребёнка в экстремальных условиях, раскрывающее тему взросления персонажей-детей в период Великой Отечественной войны.

© Бондаренко А.А., 2026

Литература

1. Долженко Л.В. Объективация эмоции страха в произведениях А.П. Гайдара для детей // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 9(84). С. 120–124.
2. Золотухина А.В. Эволюция образа подростка в русской детской литературе 1930-х–1970-х годов: автореф. дисс. … канд. филол. наук. М., 2018.
3. Литовская М.А. Новая социальная реальность в советской литературе для детей: альманах «Боевые ребята» (1942–1944) // Уральский исторический вестник. 2018. № 2(59). С. 94–101.
4. Маслинская С.Г. Насилие и травма в детской литературе 1941–1945. СПб.: Русская литература, 2019. С. 194–203.
5. Николай Федорович Терехов // Волгоградская областная детская библиотека. [Электронный ресурс]. URL: https://www.biblioteka-volgograd.ru/kraevedenie/pisateli/terehov-nikolai-fyodorovich.html (дата обращения: 25.03.2025).
6. Перевалова С.В., Савина Л.Н., Тропкина Н.Е. Царицын – Сталинград – Волгоград: пространство локального текста: моногр. Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2024.
7. Савина Л.Н. Формирование у учащихся понятия о категории художественного пространства в процессе школьного изучения литературы // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2022. № 1(78). С. 50–52. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1645640201.pdf (дата обращения: 25.03.2025).
8. Терехов Н.Ф. Румба / Два мальчишеских лета. Повести. Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1972.

ANASTASIYA BONDARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE EMOTION OF FEAR AND THE MEANS OF ITS IMPLEMENTATION IN THE STORY “RUMBA” BY N.F. TEREKHOVA

The article studies such ways of fictional implementation of emotion of fear in the story “Rumba” by the Volgograd writer N.F. Terekhov as the direct and indirect forms of psychologism and the techniques of experienced speech, transferring the dynamics of sufferings of child heroes. There are emphasized the linguistic means (lexical and grammatical units, phraseological units and syntactical constructions), objectifying the considered destroying feelings.

Keywords: *N.F. Terekhov, emotion of fear, childhood topic, forms of psychologism, experienced speech.*

© Бондаренко А.А., 2026

УДК 811.1/.8

А.Ю. ГОЛОМИДОВА
(alinagolomidova9122003@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «БИЗНЕС-ЛЕДИ»*

Рассматриваются теоретико-методологические основы изучения лингвокультурных типажей: даётся обзор понятий, являющихся фундаментальными в области лингвоперсонологии – «антропоцентризм», «языковая личность» и «лингвокультурный типаж», кроме того анализируются подходы к выявлению и типологии лингвокультурных типажей. Приводятся результаты анализа лингвокультурного типажа «бизнес-леди», который включает средства его стилистической репрезентации в англоязычных СМИ на примере медийной персоны.

Ключевые слова: *лингвокультурный типаж, лингвоперсонология, языковая личность, концепт, коммуникативное поведение.*

В настоящее время активно развивается наука «лингвоперсонология», как отдельно сформулированная в XX в. область знаний в языкознании на основе теории языковой личности, объекта новоявленной науки в контексте антропоцентрической парадигмы в системе лингвоперсонологии, где язык является основным средством описания и познания внешнего мира и психики самого человека, личность которого, прежде всего, отражается в языке [12, с. 380–384], с главным системообразующим филологическим понятием «языковая личность» [8, с. 15].

«Языковая личность» является стержневым и многогранным элементом в лингвистической персонологии. В отечественной лингвистике В.В. Виноградов оценивал понятие «языковая личность» исключительно в соотношении с художественным образом и образом автора [3, с. 24]: «субъект, способный совершать речевые поступки… языковое творчество личности – следствие тех коллективных субъектов, формы которых оно в себе носит, творчески их усваивая» [4, с. 105]. Г.И. Богин, напротив, заявлял, что термин означает человека, готового «производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2, с. 3], т. е. сугубо как носителя «языковых способностей, умений, готовностей». В.И. Карасик же взглянул на понятие под совсем иным углом, акцентируя внимание на лексическом уровне структуры: «языковая личность – это закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций» [6, с. 19].

Лингвисты выявили несколько оснований для определения типов языковой личности: с позиций этнокультурной лингвистики типов носителей базовой и маргинальной культур для соответствующего общества [Там же, с. 12], с позиции типа речевой культуры, носителем которой является языковая личность – языковой личности-носителя элитарной, диалектной, просторечной и др. речевой культуры [11, с. 3–9], и с позиции лингвокультурных типажей узнаваемых образов, как представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [7, с. 8]. Согласно М.Х.С. Мансур, через раскрытие различных сторон лингвокультурного типажа «достигается конкретизация того или иного концепта в определенной этнической культуре» [9, с. 20].

Большинство исследователей пришли к единому мнению, что лингвокультурный типаж (ЛКТ) представляет собой разновидность концепта – мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [1, с. 269], в котором акцентируется «внимание, во-первых, на культурно-диагностической значимости типизируемой личности для понимания соответствующей культуры, и, во-вторых, на изучении этой личности с позиций лингвистики (с учетом обозначения, выражения и описания соответствующего концепта, воплощенного в языке)» [7, с. 22].

* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Голомидова А.Ю., 2026

Таким образом, в условиях усиливающейся медиатизации всех сфер социальной жизни и активного включения женщин в предпринимательскую деятельность формируется новое социокультурное явление – женская бизнес-идентичность. Проблема репрезентации женского лидерства в медиадискурсе становится актуальной не только в рамках гендерных исследований, но и с точки зрения лингвокультурного анализа. Типаж «бизнес-леди» уже не воспринимается как нечто маргинальное – напротив, он активно транслируется средствами массовой информации, включая цифровые платформы, как символ социального успеха, независимости и самореализации. Следовательно, изучение типажа «бизнес-леди» на стыке лингвоперсонологии, стилистики и культурологии позволяет не только выявить специфические черты данной языковой личности, но и выполнить такие задачи, как выявить особенности понятия «бизнес-леди» в английской языковой картине мира, сопоставив его с русскоязычным типажом «бизнес-леди» на основе лексико-семантического и концептуального анализа, а также проанализировать стилистические средства дескрипции типажа «бизнес-леди» в медиадискурсе, выделив наиболее частотные и репрезентативные эпитеты, метафоры, клише и другие стилистические маркеры, используемые в англоязычном контексте при помощи таких методов исследования, как контекст-анализ, элементы дефиниционного и концептологического анализ, дискурс-анализ.

Лингвокультурный типаж “business lady” подразумевает образ современной женщины-предпринимателя, который стал таковым впоследствии социокультурной трансформации и эволюции гендерных ролей, институциональных изменений не только в области экономики, но и в личностной самореализации в коллективном сознании англоязычного общества. В рамках дискурс-подхода и дефиниционного анализа в словарях Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus, Cambridge Business English Dictionary, Collins English Dictionary [13, 14], можем отметить, что, рассматривая типаж “business lady” в пределах лексико-семантического поля, данная лексема в основном определяется как “businesswoman”, являясь самым популярным синонимом, и представляет собой социальную роль, обозначающую женщину, вовлеченную в сферу предпринимательской или управленческой деятельности, зачастую на высокой должности, при этом недостаточно подчеркивается субъектность женщины в мире бизнеса, только лишь приводится в обобщающем виде: 1) a woman who works in business, especially one who has a high position in a company [13]; 2) a woman who understands a lot about business and making [Там же]; 3) a woman engaged in commercial or industrial business, esp as an owner or executive [14]. “Business lady” закреплен в англоязычном дискурсе через призму стереотипов, образов, оценок и ассоциаций о статусе и роли женщины в предпринимательстве таких, как стратегичность мышления, предпринимательская интуиция, независимость, способность к самопрезентации и управлению репутацией, особое предпочтение отдавая представлению о женщине как о self-made личности – субъекте, самостоятельно достигшем финансового и социального успеха, в условиях конкурентной среды и без институциональной поддержки. Кроме того, аналогично как концептуальная структура термин “business lady” обладает особенным лингвокультурным ядром типажа: независимость, амбициозность, лидерство, инициативность, что также подтверждается установками на личностную автономию, профессиональную мобильность, карьерный рост и ценности индивидуализма, инициативности и персональной ответственности в западной культуре, в целом, и социальными установками и культурными сценариями, доминирующими в западном социуме, в частности [10, с. 56–58]. Вследствие того, что культурные модели, закрепленные в языке, отражают не только национальные особенности, но и типологические различия в интерпретации социальных ролей, ключевая характеристика англоязычного ЛКТ “business lady” состоит в идеологической нейтральности по сравнению с русскоязычным феноменом «бизнес-леди»: он отличается отсутствием выраженной негативной стилистической окраски и отклонения от нормы во внешних признаках или поведении, – “business lady” в английском языке – это стандартная, социально одобряемая фигура, представленная в деловом, политическом, культурном и медийном пространстве как олицетворение успешности и профессиональной состоятельности женщины.

© Голомидова А.Ю., 2026

В англоязычной медиапрактике происходит насыщение данного типажа дополнительными характеристиками, в том числе визуально-стилистическими, поведенческими и психолого-социальными, в ходе которого выявляется скрытая структура оценочных и ассоциативных компонентов ЛКТ, включающих: сдержанность, элегантность, рациональность, эмоциональную устойчивость, подчеркнуто деловой стиль одежды и общения [5, с. 99–108].

В данном исследовании медиапространства лингвистический аспект проявляется через обильное использование различных средств дескрипции, таких как эпитет, метафора и клише. Механизм формирования и описания лингвокультурного типажа «бизнес-леди» раскрывается посредством вышеупомянутых стилистических приемов на примере американской знаменитости, которая отличается высокой медийностью, наличием устойчивых стилистических характеристик в статьях и интервью и интерпретируемость в рамках лингвокультурного анализа: Taylor Swift.

Кроме того, посредством определенных лексико-стилистических средств медийного языка создается концепт «бизнес-леди» XXI в., сочетающий творческую свободу и корпоративную хватку, что соответствует современному пониманию успешной женщины в глобальном культурном поле на примере Taylor Swift. В отношении данного синкретического образа артиста и предпринимателя в американских журналах “Entrepreneur” и “Inc.” активно употребляются такие средства дескрипции, как «эпитет»: “newly minted billionaire”, “savvy marketer”, “certified popstar”, “innovative entrepreneur” – подчеркивающие ее финансовые успехи на музыкальном рынке и продуманные стратегические решения в индустрии развлечений; а также «метафора»: “business icon”, “overdeliver”, “social media master” – фиксирующие ее огромный вклад в собственный музыкальный бренд на международном уровне в области предпринимательства, а также его активное продвижение в других развлекательных сегментах социо-культурной сферы; и «клише»: “pop chart veteran” – указывающий одновременно на высокие творческие заслуги и коммерческие достижения за долгий промежуток времени пребывания «на сцене».

Таким образом, проведенное исследование выявило, что англоязычное наименование «бизнес-леди» выполняет функцию нейтральной номинации, лишенной стилистической маркированности, и отсылает к деловым, карьерным, стратегическим качествам личности. В английской лингвокультуре типаж «бизнес-леди» закреплен институционально и представляет собой норму, а не исключение, поэтому имеет экспрессивную окраску только для придания дополнительных каких-либо характеристик, не заключенных в дефиниции и национально-культурных компонентах изначально.

Лингвостилистический анализ показал, что дескрипция типажа в английском языке осуществляется с помощью различного набора средств, как метафоры, эпитеты и клише типа *innovative and marketing entrepreneur, newly minted billionaire and certified popstar, business icon and pop chart veteran.* Это указывает на то, что в англоязычной картине мира лингвокультурный типаж «бизнес-леди» действительно формируется с использованием различных стилистических и концептуальных средств, что отражает специфику национальных языковых менталитетов. Практическое значение исследования заключается в том, что выявленные средства дескрипции могут быть использованы для анализа медиаречи, формирования контента и обучения межкультурной коммуникации, а научная новизна состоит в том, что лингвокультурный типаж «бизнес-леди» рассматривается с учетом англоязычного контекста, а также через призму стилистических механизмов, формирующих его в медиадискурсе.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. М.: Academia, 1997.

2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. Калинин: Изд-во КГУ, 1986.

3. Виноградов В.В. Опыт риторического анализа // О художественной прозе. М.: Наука, 1980. С. 120–146.

4. Виноградов В.В. Социально-языковые системы и индивидуально языковое творчество. Семиотика и Авангард: Антология. М.: Культура: Академ. Проект, 2006.

5. Джигкаева А.В., Тамерьян Т.Ю. Динамика образа бизнес-леди в лингвокогнитивной парадигме: моногр. Владикавказ: Изд-во ООО НПКП «Мавр», 2022.

© Голомидова А.Ю., 2026

6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сб. науч. тр. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5–25.
8. Кочеткова Т.В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) // Вопросы стилистики: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1996. Вып. 26. С. 14–24.
9. Мансур М.Х.С. Образные характеристики лингвокультурного типажа «дервиш» в арабском и русском языковом сознании // Изв. Волгоград. гос. социал.-педагогич. ун-та. Филологические науки. 2024. № 1(5). С. 20–27.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Academia, 2001.
11. Сиротинина О.Б., Беляева А.Ю., Нагорнова Е.В. [и др.] Зависимость текста от его автора // Вопросы стилистики: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998. С. 3–9.
12. Фаткуллина Ф.Г. Проблемы изучения полилингвальной языковой личности // Современные проблемы изучения башкирского и других родных языков в Республике Башкортостан и других регионах Российской Федерации: материалы Всерос. науч.-методич. конф., посвященной 90-летию со дня рождения обладателя медали им. К.Д. Ушинского, кандидата педагогических наук, Заслуженного учителя школы БАССР А.А. Галлямова. (Уфа, 24 марта 2017 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. С. 380–384.
13. Businesswoman // Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/businesswoman (дата обращения: 26.04.2025).
14. Businesswoman // Collins Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/businesswoman (дата обращения: 26.04.2025).
15. Don't "Shake Off" These 5 Business, Brand and Legal Lessons From Taylor Swift // Entrepreneur. [Электронный ресурс]. URL: https://www.entrepreneur.com/starting-a-business/how-taylorswift-became-a-billionaire-and-business-icon/465256 (дата обращения: 01.05.2025).
16. The Incredible Business Savvy Behind Taylor Swift Inc // Inc.com. [Электронный ресурс]. URL: https://www.inc.com/jill-krasny/3-marketing-moves-from-taylor-swift.html (дата обращения: 01.05.2025).

ALINA GOLOMIDOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE STYLISTIC MEANS OF DESCRIPTION OF LINGUOCULTURAL CHARACTER TYPE "BUSINESS LADY"

The theoretical and methodological basis of study of linguocultural character types is considered. The review of the concepts that are fundamental for linguopersonology ("anthropocentrism", "linguistics identity" and "linguocultural character type") is given. The approaches to the identification and typology of linguocultural character types are analyzed. The results of analysis of linguocultural character type "business lady", that includes the means of its stylistic representation in English mass media at the example of media figure, are given.

Keywords: *linguocultural character type, linguopersonology, linguistic personality, concept, communicative behaviour.*

© Голомидова А.Ю., 2026

УДК 81-115

А.А. КОРОТКОВА
(nastya.korotkova.2502@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СПЕЦИФИКА ФЕМИНИЗАЦИИ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ ВО ФРАНЦИИ И США*

Представлен анализ специфики процессов феминизации названий профессий во Франции и США. Проведённое исследование позволяет выявить грамматический аспект: способы образования женского рода профессий, а также исторический и социальный аспекты феминизации в сравниваемых лингвокультурах.

Ключевые слова: *феминизация языка, гендерная лингвистика, феминитивы, языковая норма, нейтрализация.*

Объектом нашего исследования являются названия профессий, должностей и социальных статусов.

В качестве *предмета* исследования мы рассматриваем лингвистические механизмы и социально-культурные условия процесса феминизации названий профессий в современном французском и американском английском языке.

Целью проведённого исследования является выявление и сопоставительный анализ специфики феминизации профессиональной лексики во Франции и США. Обозначенная цель предполагает решение следующих *задач:*

1) охарактеризовать феномен «мужской нормы» как фактор символического исключения женщин;

2) проанализировать социокультурный контекст и движущие силы процессов феминизации в двух странах;

3) проанализировать и сопоставить основные языковые способы создания женских и нейтральных форм во французском и английском языках;

4) выяснить функции новых феминитивов и гендерно-нейтральных слов в публичном дискурсе.

Теоретической базой исследования послужили работы А.В. Кириллиной [7, 8], Н.А. Гулевец [3], М.В. Паюненой [11], Д. Ротермунда и Ф. Штрака[18], а также Т. Каплан [17]. В.В. Кузнецовой [1, 9], Г.В. Барышниковой [Там же].

В фокусе проводимого исследования оказываются конкретные языковые изменения, а также их взаимодействие с социальными институтами и культурными нормами, что позволяет раскрыть взаимосвязь языковых изменений в сфере профессиональной номинации. Выделенные факторы обуславливают актуальность нашего исследования.

Новизна исследования заключается в комплексном сопоставительном анализе двух различных моделей феминизации профессиональной лексики с точки зрения их языкового воплощения и общественного восприятия.

Материалом исследования послужили формы женского и мужского рода названий профессий во французском и английском языках, фигурирующие на территории Франции и США, а также документальные источники и информационные ресурсы (С.П. Хижняк [14], Е.Б. Китова [6]).

При работе над статьей мы использовали следующие *методы и приёмы* исследования: *сопоставительный, описательный методы, метод целенаправленной выборки, метод классификации и метод грамматического анализа.*

Рассмотрим важное для нашего исследования понятие − языковую норму. Языковая норма − это не просто свод правил, а социально обусловленный механизм, который регулирует коммуникацию и выступает активным участником формирования социальной реальности. Изменения в языковых нормах не только фиксируют сдвиги в общественном сознании, но и направляют глубокие социальные перемены. История знает множество примеров, когда изменения языковых норм становились маркерами

* Работа выполнена под руководством Кузнецовой В.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Короткова А.А., 2026

и катализаторами перехода от одной исторической эпохи к другой, также как от одной системы ценности к другой. Так, например, Великая французская революция использовала язык для уничтожения сословного общества. Более ярко это проявилось в декрете Национального конвента от 17 ноября 1974 г., который требовал вести все делопроизводство только на французском языке, запрещая использование диалектов и региональных языков. В этом случае, смена нормы напрямую маркировала переход от монархического режима к республиканскому строю. Еще одним примером являются реформы раннего СССР. После Октябрьской революции 1917 г. произошла лексическая и стилистическая революция, в ходе которой сословное обращение *«ваше превосходительство» заменяется на статусно и гендерно нейтральное «товарищ»*.

Убедительным примером является турецкая реформа Мустафы Кемаля Ататюрка, который в 1928 г. за несколько месяцев заменил арабскую графику на латиницу. Эта реформа стала катализатором глубочайшего культурного перелома, т. к. она не просто изменила норму письма, а перенаправила направление развития турецкого общества с Востока на Запад. Язык никогда не остается нейтральным. Его нормы собирают в себе ценности, иерархии и картины мира уходящей эпохи. И эта «сила» слова делает язык «ареной» культурной борьбы, на которой сталкиваются консервативные и прогрессивные начала, традиции и новации [16].

Еще Вильгельм фон Гумбольдт утверждал, что язык – это не застывший продукт деятельности, а сама «деятельность человеческого духа», его главное проявление, лежащее в основе всех остальных форм творчества. Таким образом, языковая норма не просто фиксирует историю и культуру, а также является основой духовной жизни народа [Цит. по: 10, с. 397]. Развивая эту мысль, отечественные и зарубежные ученые, такие как А.А. Потебня и Л.С. Выготский, подчеркивали неразрывную связь слова и мысли: «мысль не выражается в слове, но совершается в слове». Другими словами, способы осмысления действительности в значительной степени формируются грамматическими и лексическими структурами языка [Цит. по: 4].

Так, исследование языковых изменений, таких как феминизация профессиональной лексики, позволяет фиксировать изменение языковой нормы, а также раскрывать лежащие в их основе социокультурные конфликты и смену парадигм в общественном сознании.

Развивая тезис о силе языка, необходимо обратиться к конкретному лингвистическому механизму, который наиболее наглядно демонстрирует, как языковые структуры закрепляют и воспроизводят социальное неравенство. Этим механизмом является «*мужская норма*» (generic masculine) − грамматическое правило, согласно которому формы мужского рода используются для обозначения не только лиц мужского пола, но и лиц, чей пол не определен. Этот феномен, который характерен для многих гендерно-маркированных языков (французский, английский, русский, немецкий, испанский), превращает язык в инструмент «символического исключения» женщин из публичной и профессиональной сфер.

Как отмечается в работе П. Розермунда и Ф. Штрака, даже в том случае. Когда намерение носит обобщающий характер, грамматически мужские формы ассоциируются именно с мужчинами. В своих экспериментах авторы обнаружили, что мужской уклон сохраняется, даже в условиях, когда участникам неоднократно напоминают о гендерно-нейтральном значении* [18]. Когда женщина-политик обозначается словом мужского рода (депутат, министр), в коллективе специалистов «программистов» и «инженеров» по умолчанию видятся мужчины, язык формирует реальность, делая женщин невидимыми в ключевых социальных ролях.

Так, мы видим, что борьба за феминизацию названий профессий или за внедрение гендерно-нейтрального языка представляет собой попытку заставить увидеть женщин в тех сферах, откуда они были «изгнаны» грамматикой.

Если в теоретическом рассмотрении «мужская норма» предстает как универсальный лингвистический механизм, то ее практическое преодоление принимает ярко выраженные национальные формы.

* Перевод здесь и далее наш. – *А.К.*

© Короткова А.А., 2026

Французский опыт феминизации является наиболее показательным примером того, как языковые изменения становятся полем масштабного противостояния.

Противостояние между языковой нормой и узусом лежит в основе процессов феминизации профессий во Франции. Этот конфликт не является чисто лингвистическим, он также отражает социальные сдвиги и идеологическую борьбу, где правила и ограничения сталкиваются с практиками повседневного общения. Как отмечают исследователи, «проблематика изучаемого явления заключается в том, что во французском языке среди названий профессий наблюдается асимметрия с преобладанием мужского рода» [9, с. 2]. Именно это противоречие между устоявшейся грамматической системой и меняющейся социальной реальностью стало движущейся силой языковых изменений.

Важно отметить, что инициатива феминизации во многом исходила из общественного движения, в то время как государственные решения часто были реакцией на эту социальную активность. Еще до того, как вопрос был легализован во Франции франкоязычные сообщества других стран начали официально регламентировать использование феминитивов. Например, в Квебеке в 1986 г. были опубликованы рекомендации *“Titres et fonctions au féminin: essai d’orientation de l’usage”*, а в Бельгии в 1994 г. появился похожий справочник [13, с. 4]. Эти документы стали важными прецедентами, оказавшими давление на языковую политику страны.

Франция отличается высоким уровней государственного регулирования языковых вопросов. В контексте феминизации именно государство предприняло первые нормативные шаги: циркуляры 1986 и 1998 гг., которые рекомендовали использовать феминитивы в официальных документах о обращениях. Однако, эти меры несли скорее рекомендательный характер: «*Если мы этого не соблюдаем, на нас не налагают никаких санкций. Другими словами, это все лишь рекомендации*» [Там же, с. 159].

Решающую роль в этом противостоянии долгое время играла Французская Академия, институция, основанная в XVII в. Академия, среди прочих функций взяла на себя очищение литературного языка. Под эту категорию чуждых элементов попали многие существовавшие ранее феминитивы, которые стали рассматриваться как нежелательные неологизмы или варваризмы [9, с. 10].

Академия занимала жесткую позицию против феминитивов, отстаивая нейтральность мужского рода. Так, например, в 1997 г. ее секретарь Морис Дрюон публикует в газете Le Figaro памфлет под названием «*Госпожа министр, господин мышь!*» (*“Madame le Ministre, Monsieur la souris”*), где высмеивает попытки женщин-министров называть себя “Madame la ministre” [11, с. 5]. Академия настаивала на нейтральности мужского рода, утверждая, что он является «немаркированной − нейтральной формой» [13, с. 5]. Официальное признание феминитивов Академией произошло в 2019 г., что стало скорее вынужденной легитимацией уже свершившегося в узусе факта. К числу оспариваемых, но в итоге легитимизированных форм относятся феминитивы для профессий, традиционно ассоциировавшихся с высоким статусом и доминированием. Так, наибольшие споры вызывали наименования *écrivaine* (писательница) и *autrice* (авторша), которые отвергались, как неблагозвучные и семантически сомнительные, несмотря на их документально подтвержденное существование еще в период средневековья. Знаковым стало признание форм для слова *chef* (руководитель), где Академия была вынуждена зафиксировать несколько вариантов: *cheffe, chèfe, chève, chefesse, cheftaine*, − что отражает отсутствие единого узуального решения. Официального признания после продолжительного сопротивления также удостоились феминитивы, образованные по модели слов общего рода, такие как *la ministre* (министр), *la maire* (мэр), *la peintre* (художница), а также формы, созданные по правилам агглютинации: *la présidente* (президент), *l’avocate* (адвокат) [15, с. 5].

Следует отметить, что противостояние феминитивов выходит далеко за рамки академических споров и обусловлено социальными причинами, к которым мы относим престиж профессии и политическую идеологию.

– **Престиж профессии.** Отношение к феминитивам напрямую коррелирует с социальным статусом должности. Женщины на высоких постах зачастую сами настаивают на употреблении их должно-

© Короткова А.А., 2026

сти в мужском роде, например, *Madame le Secrétaire perpétuel*, видя в этом знак равенства с мужчинами. Как утверждает лингвист Ж. Гугенейм, именно женщины «*справедливо или ошибочно опасались, что специально присвоенные им титулы могут в ущерб им провести различие между ними и коллегами-мужчинами*» [13, с. 157]. В то же время «менее престижные» профессии: *une secrétaire, une institutrice* были феминизированы без проблем.

– **Политическая идеология.** Исследователи выделяют четкую связь между использованием феминитивов и политическими взглядами. Анализ избирательных списков и прессы показывает, что левые и левоцентристские партии и издания (такие как, *Le Monde, Libération*) активно используют феминитивы. В то время как, правые силы (например, газета *Le Figaro*), сопротивляются им [Там же, с. 8]. Обратившись к указанным источникаммы отмечаем присутствие феминитивов и левоцентристских изданиях и в правоцентристских: *la députée, la ministre, la présidente*. Любопытным является факт фигурирования в журнале “Le Figaro” существительного papesse, – женского аналога папы римского, этимологически указывающее на якобы существовавшую в Средневековье папессу Иоанну (papesse Joanne) [19].

Как показало исследование, феминизация во Франции − это сложный социолингвистический процесс, в котором сталкиваются консервативная языковая норма, государство и динамичный узус, формируемый социальными движениями и идеологическими установками различных общественных групп.

Процесс феминизации названий профессий во французском языке реализуется через несколько лингвистических механизмов. В отличие от других языков, французский двигается в сторону феминизации, а не нейтрализации.

Согласно результатам исследования В.В. Кузнецовой, Г.В. Барышниковой, французский язык обладает развитой системой словообразования для создания феминитивов. Так, можно выделить четыре основных способа:

– **Агглютинация.** Прибавление немого “-е” к форме мужского рода. Например, *une marchand − une marchande; un cuisiner − une cuisinière.*

– **Суффиксация.** Замена суффикса мужского рода на женский. Например, *“-teur” − “-trice”: un directeur − une directrice; “eur” − “euse”: un vendeur − une vendeuse.*

– **Аналитический способ.** Род выражается только либо артиклем, либо детерминативом, в то время как форма слова остается неизменной. Этот способ стал ключевым для феминизации многих престижных профессий. Например, *un/une secrétaire, un/une ministre.*

– **Супплетивизм.** Использование разных основ для обозначения лиц разного пола. Например, *un steward −une hôtesse de l’air* [9, с. 4].

Таким образом, французский язык движется от скрытой нейтрализации к эксплицитной феминизации. Процесс феминизации является прямым следствием исторических и социокультурных изменений в обществе.

Если французский путь феминизации языка можно охарактеризовать через противостояние нормы и узуса, то американский подход развивается по модели «снизу вверх», и его движущимися силами являются общественные движения и корпоративный прагматизм.

Так, истоки американской модели лежат в социальных движениях второй половины XX в. (grassroots-движения) за гражданские права. Как отмечает исследовательница Темма Каплан, эти движения возникали «снизу», на уровне локальных сообществ, а целью являлась изменение законов и культурных норм [17]. Именно в этой среде зародилась критика гендерно-маркированных терминов, таких как policeman или stewardess как закрепляющих стереотипы. И требования активистов были направлены не как во Франции, на создание женских форм, а на замену их гендерно-нейтральными аналогами, таких как *police office, flight attendant*.

В то время как во Франции государство и Академия оспаривают право на языковой контроль, в США эту роль на себя взяли компании и СМИ. Так, руководство по инклюзивному общению, из-

© Короткова А.А., 2026

данные Microsoft, Google или Apple, предписывают избегать сексистских и расистских выражений. Как отмечается в исследовании, «текст сайта международной компании будет адаптирован в соответствии с социокультурными установками локальной аудитории» [3, с. 158].

В отличие от французской модели, которая стремится к феминизации языка, в американском варианте поддерживается стратегия лексический и синтаксической нейтрализации. Эта тенденция направлена на устранение любых маркеров пола из наименований профессий и должностей, что является ключевым компонентом политической корректности, направленной на достижение гендерного равенства [14, с. 30].

Американская модель опирается на несколько лексических стратегий, которые направлены на замену гендерно-маркированных единиц нейтральными:

– **Отказ от суффикса женского рода.** Последовательное вытеснение суффикса *-ess* и других подобных (*-ette, -trix*). Слова, такие как actress, stewardess, manageress, aviatrix, либо обозначаются как устаревшие, либо заменяются нейтральными формами. Даже в случаях, когда обе формы сосуществуют (например, actress и actor), используют чаще всего нейтральную формы (actor) для женщин [6, с. 62].

– **Замена составных слов с компонентом -man.** Одна из самых системных замен касается слов, имеющие элемент -man. В этом случае они заменяются нейтральными эквивалентами. Например, *fireman, policeman − firefighter, police officer; chairman − chairperson, chair; businessman − businessperson, business executive* [14, с. 31].

– **Использование родовых наименований.** Выбор изначально нейтральных по форме названий профессий (например, doctor, lawyer, professor, engineer, analyst) в качестве нормы для лиц любого пола. При этом, уточнение пола в таких ситуациях считается некорректным. Рекомендации Европарламента предписывает: *“Doctor (for both genders – avoid lady/woman doctor), “Author (not authoress)”* [Там же].

– Вместе с лексическими изменениями развивается и синтаксическая стратегия, призванная избегать использование местоимения he в обобщающем смысле. Так, традиционную формулировку *“A doctor must always listen to his patient”* заменяют несколькими способами:

– **Использование местоимения множественного числа.** *“Doctors must always listen their patients”.*

– **Пара “he or she”/ “his or her”.** *“A doctor must always listen to his or her patient”.*

– **Нормативное принятие местоимения единственного числа “they”.** *“A doctor must always listen to their patient”.* Эта форма получила официальное признание в словарях и руководствах по стилю как корректная для обозначения лица, чей пол неизвестен.

– **Изменение предложения для избежания местоимений.** *“A doctor must always listen to the patient”.*

Следовательно, в американском контексте ключевой установкой является разнообразие и включенность, а язык является главным маркером, благодаря чему профессиональные роли представлены как изначально нейтральные, тем самым оставляя гендер за пределами профессиональной идентичности.

На основании проведенного анализа, мы пришли к выводу, что язык является не пассивным фоном, а активной ареной для социальных изменений. Процессы феминизации названий профессий реализуются в различных лингвокультурах принципиально разными путями. Эти пути отражают не только структурные особенности языков, но глубинные культурно-исторические различия, общественные ценности и взаимодействие между языковой нормой и узусом. Французская модель с обязательной грамматической категорией рода развивается путем «*напряженного диалога*», в котором ключевую роль играют государственные декреты, сопротивление консервативной Академии, противостояние нормы и узуса. Ключевым вектором здесь стала морфологическая спецификация (*autrice, sheffe, professeure*), направленная на достижение гендерного равенства и «видимости» женщин в профессиональной сфере через грамматическое маркирование. В отличие от этого,

© Короткова А.А., 2026

американский путь представляет собой движение «*снизу вверх*», руководимое феминистским и правозащитным активизмом и корпоративным прагматизмом. Функционирующий в рамках языка со слабовыраженной категорией рода, его воплощением в данном случае является лексическая нейтрализация, которая направлена на максимальную инклюзивность. Целью здесь является устранение гендерных маркеров из профессиональной лексики на более нейтральные конструкции в пользу единой родовой формы (*firefighter, police officer, actor*).

Мы сделали вывод, что борьба с «*мужской нормой*» принимает национально-обусловленные формы. Таким образом, законодательная реформа во Франции противопоставлена общественно-рыночной трансформации в США. Несмотря на различия, оба подхода демонстрируют неразрывную связь языка и социального прогресса, где изменение слов становится необходимым шагом к изменению реальности.

Литература

1. Барышникова Г.В., Кузнецова В.В. Гендерная представленность номинаций лиц во французском разговорном языке // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 7(170). С. 116–119.

2. Белоусова А.Д. Зарождение феминистского движения во Франции в XVIII в. // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2023. № 1(48). С. 36–39. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1682332130.pdf (дата обращения: 22.11.2025).

3. Гулевец Н.А. Лингвокультурные особенности прагматической адаптации контента сайта // Ученые записки Крымского федерал. ун-та им. В.И. Вернадского. Филологические науки. 2019. Т. 5(71). № 3. С. 154–168.

4. Журавлев И.В. Выготский, Ильенков и проблема соотношения мысли и слова // Вопросы психолингвистики. 2021. № 2(48). С. 130–143.

5. Заковоротная М.В., Благородова У.А. О роли языка в современных социальных трансформациях // Ценности и смыслы. 2014. № 6(34). С. 5–19.

6. Китова Е.Б. Наименования профессий в современном английском языке: гендерный аспект // Вестник Южно-Уральск. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2022. Т. 19. № 2. С. 59–64.

7. Кирилина А.В. Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия // Вопросы психолингвистики. 2021. № 3(49). С. 109–147.

8. Кирилина А.В. Мужественность и женственность с точки зрения лингвиста // Женщина в российском обществе. 1998. Т. 2. С. 21–27.

9. Кузнецова В.В., Барышникова Г.В. Феминизация названий профессий во французском языке // Гуманитарные исследования. 2023. № 4(88). С. 33–42.

10. Панченко В.А. Вильгельм фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка как отражение самобытности этнической культуры // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2010. № 124. С. 396–401.

11. Паюнена М.В. Язык как фактор социальных перемен // Изв. Иркут. гос. экономич. академии (Байкал. гос. ун-т экономики и права). 2014. № 4. С. 31.

12. Поплевко А.В., Надольская Е.П. Гендерное различие мужской и женской речи // Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. и тезисов X Междунар. науч. практ. конф. (г. Минск, 23 нояб. 2016 г.): в 6 ч. Ч. 2. Мн.: БГУ, 2017. С. 87–96. [Электронный ресурс]. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/164715 (дата обращения: 03.12.2025).

13. Скуратов И.В., Епифанцова Н.Г. Влияние феминизации на национальную языковую политику Франции // Верхневолжский филологический вестник. 2025. № 1(40). С. 150–161.

14. Хижняк С.П. Феминитивы vs гендерно нейтральные слова со значением профессий в русском и английском языках // Язык науки и профессиональная коммуникация. 2020. № 2. С. 34–37.

15. Académie française. La féminisation des noms de métiers et de fonctions: rapport adopté en séance le 28 février 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourdhui (дата обращения: 04.12.2025).

16. Gawaya T. Speaking Art's Language // Latitudes Editorial. 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://editorial.latitudes.online/blog/posts/speaking-art-s-language/ (дата обращения: 06.12.2025).

17. Kaplan T.J. Crazy for democracy: Women in grassroots movements. New York: Routledge, 2016. 228 p. [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books/about/Crazy_for_Democracy.html?id=tvpYCwAAQBAJ&redir_esc=y (дата обращения: 06.12.2025).

18. Rothermund P., Strack F. Reminding may not be enough: Overcoming the male dominance of the generic masculine // Journal of Language and Social Psychology. 2024. T. 43. No. 4. P. 468–485.

19. Multiplier les mondanités dans l'objectif de connaître tout le monde est contreproductif»: les confidences d'Anne Méaux, papesse du réseau. [Электронный ресурс]. URL: https://www.lefigaro.fr/decideurs/management/multiplier-les-mondanites-dans-l-objectif-de-connaitre-tout-le-monde-est-contreproductif-les-confidences-d-anne-meaux-papesse-du-reseau-20260123 (дата обращения: 22.11.2025).

© Короткова А.А., 2026

ANASTASIYA KOROTKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFICITY OF FEMINIZATION OF JOB TITLES IN FRANCE AND THE USA

The analysis of specificity of feminization of job titles in France and the USA is demonstrated. The conducted study allows to reveal the grammar aspect: the ways of formation of feminine gender of professions and the historical and social aspects of feminization in the compared linguistic cultures.

Keywords: *feminization of language, gender linguistics, feminizing units, language norm, neutralization.*

© Короткова А.А., 2026

УДК 811.1/.8

И.В. ЛОХМАН
(lokhman.irina@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

КОММУНИКАТИВНЫЕ СРЕДСТВА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ЖАНРАХ*

*Статья посвящена исследованию коммуникативных средств самопрезентации, реализуемых в различных жанрах интернет-дискурса. На основе анализа научной литературы раскрываются понятия интернет-коммуникации, интернет-жанра и его видов, а также самопрезентации как стратегии речевого общения. Рассмотрены основные коммуникативные (как вербальные, так и невербальные) средства, используемые при самопрезентации в цифровой среде. Практическая часть посвящена анализу реализации самопрезентации в популярных интернет-жанрах – видеоблоге (YouTube)** и микроблоге X (Twitter)***. Сделаны выводы о взаимосвязи между жанровыми характеристиками платформ и стратегиями самопрезентации.*

Ключевые слова: *интернет-коммуникация, интернет-дискурс, самопрезентация, речевые стратегии, интернет-жанры, виртуальная личность.*

В связи с большим внедрением высоких технологий, распространением глобальной сети, изменениями сущности интернета и ярко выраженной дуалистичностью феномена, выводится новое определение, активно употребляемое в различных научных сферах, «Интернет-коммуникация» – опосредованное компьютером общение двух или более лиц, характеризующееся невидимостью коммуникантов, письменной формой посылаемых сообщений, возможностью незамедлительной обратной связи, а также взаимодействием или обменом электронными сообщениями или же взаимным обменом и правом доступа к информации, хранящейся в компьютерах коммуникантов [3, с. 187].

Самопрезентация в интернет-пространстве представляет собой целенаправленный показ своего «Я» с помощью речевых и неречевых средств [6, с. 138], в котором на первый план ставится другой важный элемент данной стратегии – самовыражение. Поскольку говорящему необходимо не только транслировать внешний образ, но и демонстрировать внутренние особенности личности, он выбирает стиль, слова и даже невербальные сигналы, направленные на формирование аутентичного или целенаправленно сконструированного «Я» в глазах у аудитории [2, с. 118]. А.А. Авилова рассматривает самопрезентацию как одну из характерных для англоязычного блогера тактик, которая по наблюдениям автора, «носит, как правило, кратковременный характер, поскольку используется для создания образа блогера, привлекающего читателя» [1, с. 45].

На наш взгляд, именно самопрезентация рассматривается как стратегия речевого общения вследствие того, что в ее основе лежит выбор средств и методов воздействия на партнера. В контексте интернет-жанров данная стратегия включает в себя помимо конкретных языковых инструментов в виде вербальных средств – лексики (жаргон, профессионализмы, фразеологизмы, стилистические фигуры), синтаксиса, инструменты в виде невербальных средств – жестов, поз, мимики, а также оформления профиля (эмодзи, заглавные буквы, аватар, шапка профиля), особенностей подачи (темп речи или монтажа видео) и других визуальных «речевых» маркеров.

Таким образом, при выборе данной речевой стратегии необходимо акцентировать внимание одновременно на когнитивно-прагматические приемы, задающие тон коммуникации [5, с. 123], и логическую последовательность действий, язык, понятный целевой аудитории, и аргументацию через факты и примеры, позволяющие управлять впечатлением слушателей.

* Работа выполнена под руководством Панченко Н.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

** РКН принято решение, что иностранный владелец ресурса “YouTube” нарушает закон РФ, материалы данного информационного ресурса использованы исключительно в исследовательских целях.

*** РКН принято решение, что иностранный владелец ресурса “X (Twitter)” нарушает закон РФ, материалы данного информационного ресурса использованы исключительно в исследовательских целях.

© Лохман И.В., 2026

В нашем исследовании сбором эмпирических данных для оценки коммуникативных средств самопрезентации стали такие интернет-жанры, как видеоблог на платформе “YouTube” и микроблог на платформе “X” (ранее Twitter).

Видеоблог – это мультимодальная форма коммуникации, сочетающая в себе слаженную работу текста, хороший звук, цепляющий внешний образ и речь. Основная стратегия на примере видеоблога “MrBeast” является эмоционально-экспрессивная самопрезентация, направленная на создание яркого, запоминающегося образа, который строится вокруг щедрости, энергии, юмора и оригинальности.

MrBeast активно использует речевые и неречевые коммуникативные средства самопрезентации, среди которых:

1. Вербальные (речевые):

a. Разговорный стиль общения: простая и понятная лексика, часто с восклицаниями – *“That was insane!”*, *“You won’t believe it!”;*

b. Повтор ключевых фраз: акцентирует важность сказанного и удерживает внимание – *“We’re literally giving away a million dollars! A million!”;*

c. Риторические вопросы, которые побуждают зрителя к внутреннему отклику, – *“Who do you think will win this challenge?”*;

d. Слоганы и постоянные формулировки, которые становятся узнаваемыми (например, *“With great power comes great giveaways!”*);

e. Прямые обращения к зрителю – *“Watch till the end!”*, *“Smash that like button!”*, стимулирующие участие и взаимодействие.

2. Невербальные (визуальные и аудиальные):

a. Яркие миниатюры (превью), где MrBeast изображён на фоне крупных сумм денег, автомобилей или победителей – эти образы усиливают эффект ожидания и подчёркивают щедрость;

b. Фирменная цветовая гамма, логотип и узнаваемый стиль обложек делают канал визуально целостным;

c. Музыкальное сопровождение – динамичные, бодрые мелодии, которые создают нужное настроение и ритм;

d. Энергичная подача – мимика, жесты, движения в кадре. Джимми часто улыбается, активно двигается, выражает эмоции – это усиливает эффект естественности и эмоциональной вовлечённости.

Таким образом, в жанре видеоблога MrBeast использует большое количество коммуникативных средств для самопрезентации. Взаимосвязь между выбранной стратегией подачи MrBeast и результатом следующая: чем ярче и искреннее самопрезентация – тем выше лояльность аудитории и вовлечённость в контент.

Микроблог как интернет-жанр нацелен на краткость, оперативную, точную и креативную подачу информации с использованием символов, хештегов и ссылок. Самопрезентация на примере блога Илона Маска преимущественно осуществляется с помощью текстовых средств (ирония, провокации, нестандартные формулировки, элементы игры со смыслом), однако особую роль также играют оформление профиля, стиль публикаций и интерактивность, посредством которых автор выстаивает собственный имидж технологического гения, новатора, свободомыслящего лидера.

Коммуникативные средства самопрезентации ElonMusk в X:

1. Вербальные:

a. Краткие, но ёмкие формулировки: *“Let that sink in”, “Population collapse is a bigger threat than global warming”* – в одной фразе он задаёт тему, провоцирует дискуссию и формирует позицию;

b. Ирония и парадоксальность: многие твиты Маска выглядят двусмысленно и рассчитаны на активное обсуждение (*“I’m selling all my houses”* – без пояснений);

c. Вопросы к подписчикам: *“Should I delete Twitter?”* – такие посты не только собирают реакции, но и позволяют автору напрямую общаться с миллионами людей;

d. Использование мемов и сленга: *“To the moon🚀”, “Dogerules!”* – эти фразы приближают его к молодёжной и интернет ориентированной аудитории.

© Лохман И.В., 2026

2. Невербальные:

a. Эмодзи: часто используют символы (🚀,😂,💯), которые добавляют эмоциональный оттенок к лаконичным высказываниям;

b. Оформление профиля: аватар Маска часто меняется, отражая текущую повестку – от его портрета до символических изображений (например, логотип “SpaceX”);

c. Форматирование текста: он может использовать заглавные буквы, аббревиатуры или намеренно ошибочные слова, чтобы усилить экспрессию.

Таким образом, в микроблоге “X” Илон Маск использует информационно насыщенные, краткие сообщения, оформленные с помощью визуальных и стилистических элементов. Его самопрезентация строится на сочетании самопродвижения (демонстрации лидерства и уникальности) с элементами публичной игры, где ирония и креатив – это средства установления контакта с глобальной аудиторией.

Проведённый анализ показал, что самопрезентация в интернет-коммуникации – это целенаправленная стратегия создания и управления образом автора, реализуемая с помощью как вербальных (лексика, синтаксис, речевые роли), так и невербальных (визуальные, аудиовизуальные, интерактивные) средств [4].

В видеоблогах преобладают визуальные и аудиальные элементы, а стратегия самопрезентации строится через юмор, динамичный монтаж, сторителлинг и обращение к эмоциям аудитории, тогда как в микроблогах доминирует лаконичность, провокативность, ирония, а также стратегия экспертного и влиятельного «Я», выраженная через короткие высказывания, мемы и реакционные посты.

Таким образом, демонстрируя научную новизну в комплексном рассмотрении стратегии самопрезентации в контексте жанрового разнообразия интернет-коммуникации, можем сказать, что жанровая специфика, несомненно, влияет на выбор стратегий и средств самопрезентации. Каждый жанр задаёт свои параметры речевого и визуального поведения автора, в результате чего формируется целостный и узнаваемый медиапрофиль, которые можно использовать как шаблон в сфере преподавания, медиалингвистики и жанроведения, а также при анализе цифровых коммуникативных практик.

Литература

1. Авилова А.А. Коммуникативные тактики англоязычного блогера и способы их выражения // Изв. Волгоград. гос. социал.-педагогич. ун-та. Филологические науки. 2024. № 2(6). С. 43–48.

2. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дисс. … канд. филол. наук. Челябинск, 2005.

3. Бондаренко С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: дис… д-ра социол. наук. Ростов-н/Д., 2004.

4. Горошко Е.И. Современная Интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. моногр. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 9–52.

5. Компанцева Л.Ф. Интернет-коммуникация: когнитивно прагматический и лингвокультурологический аспекты. Луганск: Знание, 2007.

6. Шкуратова И.П. Самопрезентация // Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. С. 138–139.

IRINA LOKHMAN
Volgograd State Socio-Pedagogical University

COMMUNICATIVE MEANS OF SELF-PRESENTATION IN INTERNET GENRES

The article is devoted to the study of communicative means of self-presentation realized in various genres of Internet discourse. Based on the analysis of scientific literature, the concepts of Internet communication, Internet genres and their types, as well as self-presentation as a strategy of speech interaction, are examined. The main communicative means (both verbal and nonverbal) used in self-presentation in the digital environment are considered. The practical section focuses on the implementation of self-presentation in popular Internet genres – YouTube vlog and X (Twitter) microblog. The conclusions are drawn about the relationship between the genre characteristics of platforms and strategies of self-presentation.

Keywords: *Internet communication, Internet discourse, self-presentation, speech strategies, Internet genres, virtual personality.*

© Лохман И.В., 2026

УДК 811.134.2

В.Ю. САМОХВАЛОВА
(varyasamokhvakova@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ ЛИРИКИ В ЖАНРЕ ХИП-ХОП*

Представлены лингвостилистические особенности современных испаноязычных хип-хоп композиций. В результате полученного анализа выявлены и интерпретированы основные лексические, грамматические и стилистические приемы, используемые артистами для создания выразительности и передачи актуальных для испанской молодежи посылов и ценностей. Материалом для исследования послужили 10 популярных композиций испанских хип-хоп-артистов за период 2021–2024 гг.

Ключевые слова: *испанский хип-хоп, сленг, англицизмы, ритмичность, региональный испанский.*

Как носителям испанского языка и изучающим его понять и освоить актуальные языковые новшества, которые все чаще встречаются в разговорной речи молодого поколения? Достаточно проанализировать, что и кого они слушают, какие посылы стараются донести современные авторы и какие манипуляции они проводят с собственным языком для привлечения слушателей и достижения своих целей. Наиболее актуальные языковые изменения в испанском языке, а именно, в живом испанском языке, отражает такой жанр как хип-хоп, транслируя основные ценности, возможные протесты и даже глобальные тенденции, набирающие обороты в обществе [6].

Выявить конкретные особенности и тенденции испаноязычного хип-хопа помог тщательный анализ лексики, грамматики и стилистических средств актуальных композиций данного жанра, занимающих лидирующие позиции в глобальных чартах Spotify и Billboard, начиная с 2021 г. В данной статье будут представлены результаты исследования 10 композиций популярных испанских артистов, таких как C. Tangana, Quevedo, Bad Gyal, Saiko, Lola Indigo, Dei V, Cris MJ, которые помогут по-новому взглянуть на музыкальный текст как форму не только культурного, но и лингвистического выражения. Опираясь на теоретическую базу в работах И.Р. Гальперина, Е.А. Корман, Л.Г. Душняевой и M. Fuentes Perete [1–4, 8], был осуществлен нарративный анализ, концептологический анализ и контент-анализ лирики песен.

Результаты исследования позволили выделить следующие тенденции в лексике испанского хип-хопа: обильное применение локального сленга, который четко указывают на то, из какого региона страны авторы высказывают свои мысли. Например, C. Tangana, как носитель кастильского варианта испанского языка, использует в своих текстах слова, которые для местных будут транслировать высокий статус исполнителя и обладание хорошим состоянием, хотя в буквальном значении они называют продукты питания: в строках “Te has llevado mi corazón, mi orgullo, mi pasta, mi paz, mi vida” существительное “la pasta” будет обозначать не известное макаронное изделие, а деньги (пример из песни “Mala Mujer”); а в треке “Llorando en la limo” строка “…yo estoy enamorao’ del queso” также выражает любовь автора к деньгам, а не к сыру, если переводить слово “queso” буквально.

Среди испанского сленга можно заметить и широкую вариативность выражения концепта вечеринок и танцев. Находясь на Канарских островах, испанцы могут назвать свою компанию на вечер “combo”, а для обращения конкретно к женщинам или мужчинам (в контексте флирта, легкого общения во время «отрыва» и отдыха) будут применяться такие обращения, как “piba” или “guacha” и “papi” (примеры из текстов Bizarrap & Quevedo “Bzrp Music Sessions, Vol. 52” и Bad Gyal “Chulo”). В андалузском варианте существует специальный фразеологизм “suéltate el pelo”, побуждающий к расслаблению и танцам; для жителей Канарских островов подобное значение будет иметь глагол “parrear”, а в Каталонии расслабленного и получающего удовольствие от вечера посетителя будут описывать как “saoco”.

* Работа выполнена под руководством Титаренко Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Самохвалова В.Ю., 2026

Рэп-артисты также конструируют образы «своих», простых людей с улицы и «их района» с помощью просторечий, неологизмов и более коротких и модных заимствований [8]. Сегодня с расширением влияния английского языка и западных направлений на мировую культуру артисты с разных частей света все чаще внедряют англицизмы в свою лирику. В анализируемых испанских текстах наиболее часто употребляются англицизмы, относящиеся к сфере развлечений (шоу-бизнес, музыкальная индустрия), такие как “show” (из текста C. Tangana “Mala Mujer”: “Yo estaba en la cabina preparando el show”), “limo” (сокращение от англ. “limousine”), “club”, “flow” (“Tiene flow de artista pero él lo que e’ es un loco”, указывающее на стиль артиста в рэпе, а точнее на то, что он этим стилем обладает и задает его для окружающих), “chill” (“Pero yo aquí, natural, chill, culo, boobies y labios sin fill” – «расслабленный», «спокойный», но характерно для неформального общения), а также отдельные англоязычные элементы моды (“shorts”, “Jordan” как элементы уличной американской хип-хоп-культуры). Подобные заимствования помогают испанским исполнителям представить их образ более глобальным, влиятельным и показать их принадлежность к международному музыкальному бизнесу и миру роскоши. Так сочетание местного и узкого в использовании сленга с более известным и широким в употреблении дает возможность оставаться «в теме» и транслировать при этом свою локальную культуру, а для испанского языка такой процесс приводит к созданию нового пласта лексики, в котором английские слова дальше проходят через преобразование в соответствии с испанскими нормами языка, которые наглядно показывают проходящие в данный момент процессы языка и индивидуально-творческую манера автора, постепенно обретающую право на существование в стилистике языка [1].

Анализируя грамматические особенности, важно уточнить, что ведущей тенденцией для хип-хоп текстов является стремление попасть в музыкальный бит, соответствовать его ритмичности, поэтому для испаноязычной лирики характерны апокопы (например, “pa’” вместо “para” в строке из текста Quevedo: “esta noche es pa’ perrear”), редукция окончаний (“perdío”, “dormimo”), опущения местоимений или эллипсис (например, в строках из “Llorando en el limo” опущен артикль к обстоятельству “en el party” в строках “Suena mi canción, estalla el party”), фокусируя внимание слушателей на происходящем действии в рамках ограниченного и сжатого временного отрезка.

Также для сохранения ритмичности и имитации живой речи авторы активно прибегают к использованию инверсий, например “Cada vez hay más cosas que asumir / y cada vez menos cosas que entender” вместо стандартного “Hay más cosas que asumir cada vez” (из текста Quevedo & Linton “Ahora y siempre”), что делает синтаксис более динамичным и фокусирует внимание на прогрессирующем, непрекращающемся действии; или для расстановки ритмических акцентов (как в строке “El único que le activa su Punto G soy yo”, где конструкция «субъект после сказуемого», в данном случает – “soy yo”, сдвигает фокус не на факт выполнения действия, а на то, кто в данном случае может осуществить его).

Упоминая распространение английского языка в испаноязычной культуре, в текстах анализируемых композиций были выявлены примеры того, как англицизмы закрепились не только на лексическом уровне, но и прошли интеграцию в грамматическую структуру испанского языка, что выражается в присвоении англицизмам артиклей в соответствии с их родом (“me tiran la inbox”, “preparando el show”); а за счет увеличивающегося с каждым годом перехода в формат текстовых форм коммуникации можно наглядно увидеть, как заимствования испанизируются и в графическом образе (например, “ajá” вместо типичного для англоязычных песен междометия “u-huh”) [5].

В музыкальных текстах рэп-исполнители не только выражают свою принадлежность к каким-либо группам или региональную самоидентификацию. Чтобы лирика стала значимой и люди слушали последующие композиции, необходимо эмоционально воздействовать на слушателя, вовлечь его в историю, в которой присутствует определенная история и драматургия, для чего авторы используют различные стилистические приемы [7].

На фонетическом уровне для запоминающихся и звучных припевов применяются такие средства, как аллитерация (например, в тексте “Bzrp Music Sessions, Vol. 52” строки “Llegué al club con el Loco, la noche loca” с повтором “l” передают спешку, суматоху, о которой говорится в тексте), ассонанс (помогает

© Самохвалова В.Ю., 2026

добавить мелодичность в поле более меланхоличные строки, например, повтор гласных /o/, /e/, /a/ в строках из “Mala Mujer”: “Soy un perro perdido en la calle, sin javetes de tu calle”) или консонанс (например, в тексте Dei V & Cris MJ “Rapído”: повтор согласных /r/, /p/ в строках “Rapído, tú me pone’ rapído, tengo que cogerlo suave” передает нервозность и резкость субъекта, ускоренный ритм, соответствующий названию песни).

Среди риторических фигур для передачи образов (например, влиятельности самого артиста, его вдохновения и внутреннего мира), сравнения себя или окружающих с какими-то элементами мира брендов и богатства авторы используют такие средства, как метафоры, сравнения, аллегории (например, сравнение своей популярности с сиянием бриллианта – “brillando como diamante” или аллегория “la música ahora es mi amante”, указывающая на приоритетность музыки, которая подобна личным отношения артиста). В некоторых текстах прослеживается желание исполнителя противопоставить себя окружающему миру, разоблачить фальшивость и внутреннюю пустоту «жизни мечты» с помощью антитез (например, “Riqueza externa, pobreza interna” в тексте “Llorando en la limo”).

Создать запоминающийся мотив, рефрены помогает использование эпифоры, например:

“No lo hace así, yo sí,

No la pone así, yo sí”,

где повтор конца строчек (“yo sí”) подчеркивает превосходство Bad Gyal над другим персонажем в тексте “Chulo”.

Усилить драматургию, дополнить образы окружающей обстановки и сделать текст эмоционально насыщенным помимо эпитетов помогают градации (“pobre”, “pesimista”, “perdido” из строки “Pobre, Pesimista, Perdido en su universo” в тексте “Wanda” образуют градацию состояния, в котором пребывает герой), просопографии (например, Quevedo в треке “Wanda” описывает облик девушки, которая в дальнейшем сыграет роль в сюжете: “La vi perreando con un top, melena suelta y cara de mala”), этопеи (в строках Bad Gyal “Chulo” героиня, подчеркивая образ сильной женщины, описывает себя расчетливой и отстраненной: “No me dejo ver, soy fría, calculadora”), иронии и сарказмы (“Se cree rey en su barrio…pero vive en un colmao”).

Таким образом, среди лингвостилистических особенностей испаноязычного хип-хопа выделяется приоритет ритмичности над нормативностью испанского языка и создание максимальной экспрессивности при ограниченности и сокращении языковых средств в текстах, а также ведение монолога на «своем» языке для целевой аудитории с помощью сочетания регионального сленга и актуальных англицизмов, которые испанцы смогли успешно адаптировать к грамматической системе собственного языка. Результаты данного исследования могут быть применены в исследовании с сопоставлениями лингвостилистики жанра в других испаноязычных странах (в Латинской Америке), при разработке курсов по современной лингвокультуре и стилистике или испанского языка как иностранного, а также в аналитических работах, посвященных массовой культуре.

Литература

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Высшая школа, 1958.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
3. Дуняшева Л.Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы романских современных методик их преподавания: материалы Междунар. науч.-практич. конф. (г. Казань, 22–23 окт. 2015 г.). Казань: Вестфалика, 2015. С. 190–197.
4. Корман Е.А. Стилистика испанского языка. Курс лекций и задания для практических занятий: учебное пособие. Ростов н/Д.; Таганрог: Изд-во Южного федерал. ун-та, 2020.
5. Титаренко Н.В. Основные явления в грамматике современного испанского языка // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 151–153.
6. Álvaro L.A. Estatus y concepto de lo poético en el rap, el trap y la música urbana. El contexto español // Revista de la Asociación Española de Semiótica. 2024. Vol. 33. P. 289–309.
7. Castro E. El trap. Filosofia millennial para la crisis en España. Madrid: Errata Naturae, 2019.
8. Fuentes Perete M. Ritmo y poesía: análisis del reconocimiento del valor poético de la música rap. 2019.

© Самохвалова В.Ю., 2026

VARVARA SAMOKHVALOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE LINGUISTIC SPECIFICS OF SPANISH LYRICS IN THE GENRE OF HIP HOP

The linguistic and stylistic peculiarities of modern Spanish hip-hop compositions are introduced. In the result of the analysis the basic lexical, grammatical and stylistic techniques, used by the artists to create the expressiveness and transfer of messages and values that are urgent for the Spanish youth, are revealed and interpreted. The study is based on 10 popular compositions of the Spanish hip-hop artists during 2021–2024.

Keywords: *Spanish hip-hop music, slang, English loan words, rhythmicity, regional Spanish.*

© Самохвалова В.Ю., 2026

Философские науки

УДК 7.01

М.В. РАСУЛ-ЗАДЕ, С.А. СТРЕБЛЯНСКАЯ
(masharasulzade@gmail.com; sonya_strebl@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВИЗУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В СОВЕТСКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ КАК СПОСОБ ФИЛОСОФСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ*

Рассматриваются мультфильмы советского периода с целью выявления скрытых смыслов, передаваемых с помощью визуальных метафор и других изобразительных приёмов. Анализ показывает значимость визуальной метафоры как средства философского высказывания и как важного инструмента интерпретации анимации зрителями разных возрастов. Сделаны выводы о смысловой глубине исследуемых картин и тематическом многообразии, раскрывающемся через особенности визуального языка.

Ключевые слова: *философия, мультипликация, визуальная метафора, символ, образ, смысл.*

На протяжении длительного времени зрители разных возрастов использовали мультфильмы в развлекательных целях, в первую очередь обращая внимание на красочность и динамичность картины, не углубляясь в сюжет. Однако если обратить внимание на такие детали, как образ и цвет, сложность смысла, вложенного авторами, то мультфильм раскрывается совершенно с другой стороны. К тому же, благодаря скрытым смыслам происходит воспитание и обучение как детей, так и взрослых. Если у малышей этот процесс происходит бессознательно, то люди постарше, имеющие определенный жизненный опыт, могут анализировать происходящее в анимации, делать выводы и применять на практике. Целью данной работы является попытка выявить основные образы и метафоры и показать, как с их помощью раскрываются философские темы в советской анимации.

Обращаясь к книге О.А. Свирепо и О.С. Тумановой «Образ, символ, метафора в современной психотерапии», можно выделить основное понимание метафоры. Она объясняется как «не просто механический перенос, но и некоторое совместное движение навстречу, посредством которого некие элементы объединяются, чтобы создать уже совершенно новое целостное образование» [7, с. 15]. Они ставят ее наряду с символами и образами. Это слово, состоящее из двух частей и имеющее свою загадку. Слово «метафора» разбивается в их понимании на две части: мета (имеет два значения: 1) после, над, через, за, пере; 2) совместно, сообща) и фора (движение). Так, метафора – это не только объединение, но нечто большее – взаимовлияние, взаимосвязь элементов, в результате каждый элемент получает новые свойства. Об этом образно писал Х. Ортега-и-Гассет: «В столкновении предметов ломается их твердый остов, и внутренняя материя в расплавленном состоянии напоминает плазму, готовую принять новую форму и структуру» [8, с. 107].

Именно это свойство делает метафору столь ценной – способность перекраивать реальность так, чтобы сохранить ее элементы, придавая им новый смысл. Метафоры так или иначе основываются на культурном опыте поколений. Обращаясь к прошлому, мы то и дело вновь сталкиваемся со знакомыми метафорами – мир как огромный театр, где «каждый не одну играет роль» – они как бы встроены в структуры восприятия. Благодаря метафорам мир эмоций и переживаний становится доступен каждому.

В литературе, музыке, искусстве, мультипликации множество образов, созданных авторами, не показываются в полной мере, а скрываются. В большинстве случаев в этом помогает такое изобразительное средство, как метафора – замещение ожидаемого визуального элемента неожиданным, но имеющим с ним скрытое сходство. Введенное Аристотелем в «Поэтике»- трактате о драме 335 года до нашей эры –

* Работа выполнена под руководством Шипицина А.И., кандидата философских наук, доцента кафедры философии и культурологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

греческое слово μεταφορά означает «перенесение», образованное двумя корнями: мета – «через, за пределами» и ферон – «нести».

Первым, кто разработал изобразительно-выразительные средства, был Михаил Ломоносов. Так, в «Риторике» 1748 г. он назвал метафоры «речениями», например, такие словосочетания, как «в волнах кипящий песок» или «небо звездами расцветает» [4]. Постепенно метафора стала неотъемлемой частью повседневной жизни, к слову практически ежедневно упоминающаяся нами фраза «ножка стола» или «бессонная ночь» является обыденностью, над которой мы даже не задумываемся, когда произносим.

Выше не раз упоминалось понятие «образ», которое также раскрывается в книге О.А. Свирепо и О.С. Тумановой как «первая форма бытия понятий» [7, с. 17]. За каждым объектом в мире закрепляется определенный набор представлений и ассоциаций, которые являются общепринятыми, тем самым в метафоре происходит их слияние в один образ. Что подтверждает принцип действия метафоры – соотношение. Однако понятие соотношения основано не только на приближении друг другу, но и на отталкивании друг от друга. М. Блэк объяснял механизм действия метафоры как соединение понятий с последующей взаимофильтрацией связанных с ними комплексов общепринятых ассоциаций [1].

В отличие от образа, метафора состоит из двух компонентов и рождается при приложении характеристик одного образа к другому – это «нарушитель границ». С образа начинается метафора, является ее началом. Однако если в метафоре акцентируется значение, то в символе основой является форма, поэтому тяготеет к графичности изображения.

Метафора основывается на параллельности, совпадении по смыслу, а символ отсылает к определенному контексту, индивидуализирует. Но в основе того и другого лежит образ трансформации. Итак, символ – это доступ к некоторому информационному содержанию. Символ рассказывает о реальности сверхчувственной, не принадлежащей миру материи, и воплощается в вещественной форме.

Так, как уже известно из вышесказанного, метафора не только часть устной речи, но и способ передачи глубокого, невидимого на первый взгляд смысла в картинах и мультфильмах, т. е. именно визуально. Главным различием между словесной и визуальной метафорой является её скрытность. На нахождение и осмысление визуальной метафоры требуется куда больше внимания, чтобы суметь проанализировать её, в отличии от словесной – её мы видим буквально, на неё нам указал сам автор или же собственный опыт. Не происходит длительного мыслительного процесса, который помог бы понять спрятанное значение как на момент просмотра, так и для дальнейшего размышления, так называемое воспитание и обучение.

Как уже было сказано ранее, мультфильмы скрывают в себе куда больше смысла, чем может показаться на первый взгляд. Несмотря на слишком активную динамичность «Голубого щенка», в нем присутствует вполне ясные замыслы, которые вытекают в устойчивые заключения. Как рассказывал сам режиссер картины Ефим Гамбург: «Надо было придумать что-то объединяющее их всех пластически… Дрознин предложил некую непрерывность движения, волновые колебания. Даже когда персонажи говорят, они немного раскачиваются в танце, каждый по-своему» [3, с. 384].

Главным персонажем картины является щенок голубой масти, из-за чего не принимаемый обществом – серо-коричневыми собаками, которые в свою очередь олицетворяют «общее мнение», которого должны придерживаться все, не задумываясь о его правильности и уместности. На героя оказывают разное влияние и другие персонажи: Злой Пират (украл щенка), Кот (использовал щенка в своих целях), Добрый Моряк (оказал поддержку), Рыба-пила (щенок использовал её, чтобы спасти себя и Доброго Моряка). У авторов мультфильма получилось создать визуальный образ каждого персонажа, используя следующее. Во-первых, применяя цвета, соответствующие типу личности и характеру (см. рис. 1 на с. 158). Так, например, голубой цвет присутствует лишь у Щенка, что показывает, как его одиночество в мультфильме, так и некую индивидуальность, потому что он является самым «чистым» среди всего окружения, стремится к светлому. Кот – черного цвета, образ напоминает наряд шута – часто меняет цвета и облик в зависимости от того, с кем общается – это говорит о его ветреном

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

характере и непостоянности, благодаря чему происходит движение сюжета. Добрый Моряк – розово-фиолетовый, очень яркий, как любой мечтатель, и добрый человек, он излучает тепло и радость. Злой Пират – черно-серого цвета, совершает только зло. Во-вторых, контраст фона и персонажей. Фон в картине белый, в нем есть лишь немного пастельных узоров, а герои раскрашены в полной мере, что выводит их на передний план. Отрицательные персонажи черные, невзрачные, что заставляет чувствовать к ним неприязнь.

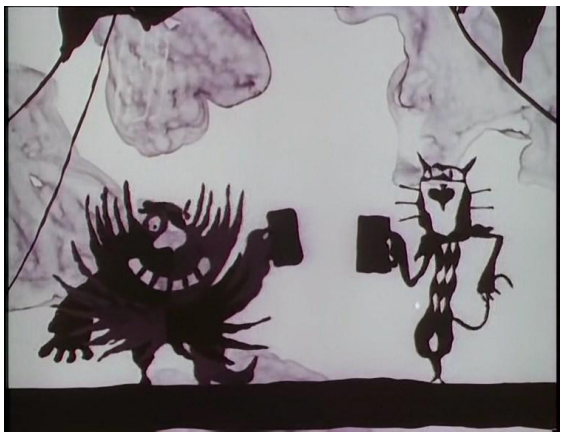


Рис. 1. Кадр из м/ф «Голубой щенок» 1976 г. Реж. Ефим Гамбург.



Рис. 2. Кадр из м/ф «Голубой щенок» 1976 г. Реж. Ефим Гамбург.

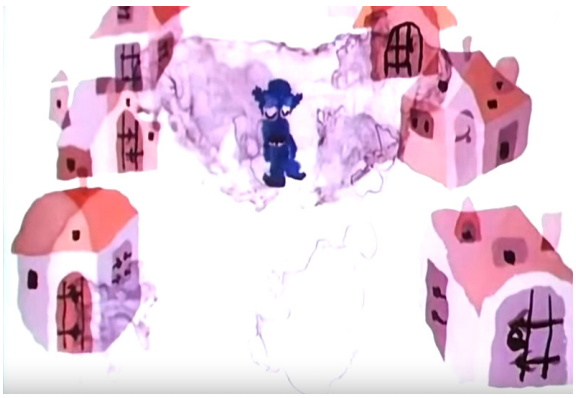


Рис. 3. Кадр из м/ф «Голубой щенок» 1976 г. Реж. Ефим Гамбург.

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

Благодаря визуальным образам раскрываются скрытые философские смыслы. Основной темой мультфильма является понятие толерантности. Не стоит делать выводы только по внешним факторам: с щенком не дружили остальные собаки только потому, что он был голубой масти, а нормой на острове, фактором «стадности», считались серые и коричневые цвета шерсти. Внешнее отличие приравнивалось к чему-то ужасному, хотя таковым не являлось (см. рис. 2, 3 на с. 158). В конце они также все вместе изменились, стали яркими, но всё же не было такого, что изменился кто-то один. Все следовали друг другу.

Из-за «голубой масти» происходило непонимание Щенком своих особенностей: образ щенка олицетворяет ребенка, который не понимает, что с ним не так. Такое часто происходит в жизни, если у ребенка имеется врождённая или приобретенная внешняя особенность. Другие дети могут воспринимать её негативно, ведь у них нет такого – это не норма. А ребенок, у которого она есть, просто не понимает действий своих сверстников, потому что не считает эту особенность проблемой. Или же она не доставляет ему других неудобств, кроме внешних, потому он её даже не замечает. Как раз после указания на неё другими детьми ребенок начинает считать особенность «проблемой». Сам режиссер картины Ефим Гамбург высказывался о герое так: «Кто такой Голубой щенок? Тихий, запуганный, остро ощущающий, что он не такой, как другие. Любая индивидуальность наказуема, так было во все времена, и человек начинает сталкиваться с этой проблемой еще в школе» [3, с. 383].

«Не суди книгу по обложке» является воплощением слов Е.А. Гамбурга – «любая индивидуальность наказуема»: мультфильм показывает нам, что прежде всего стоит обращать внимание на действия. Голубой щенок был единственным, кто спас всех и подарил жителям радость. А, например, Кот меняет и облик, и поведение, его действия могут показаться и хорошими, и плохими, смотря со стороны какого персонажа их разбирать.

Так, мультфильм «Голубой щенок» служит нравственным помощником для зрителей разного возраста в принятии себя с учетом своих особенностей. «Голубой щенок» Е.А. Гамбурга – фильм о толерантности, о том, как ребенок должен относиться к непонимаю своей врожденной особенности сверстниками, о том, что «непохожесть» на других не означает порочности» – Георгий Бородин: «Двадцать лет и один год из жизни российской анимации» [2]. Именно дружба и вера помогли щенку справиться с комплексом и принять себя, благодаря чему изменилось и окружение.

В мультфильме «Голубой щенок» важность внимания раскрывалась через внешние особенности, которые могут мешать правильно понимать и воспринимать их обладателя другими, а в «Большом Ухе» Юрия Бутырина внимание выступает как понимание окружающего мира в целом и со стороны абсолютно противоположных по темпераменту персонажей. В нём за счёт выдуманного персонажа – инопланетянина Уха – раскрываются философские смыслы. Проблемы обыденности теперь изображены через нечто фантастическое.

Умение не просто слышать, но и откликаться на эти «звуки»: Ух хвастался тем, что слышит всё, но на деле это оказалось не так. Волчонок же слышал и влиял на звуки – услышав плачь, помог выбраться из веток и вернуться к маме Кондрату и пр. (см. рис. 4 на с. 160).

Необходимо возносить в важность всё, что происходит: слух Уха больше похож на выдумки, т. к. он слышал происходящее в космосе, но ни одного звука на земле – он говорил о том, что произойдет через длительный промежуток времени или о том, что находится далеко. А Волчонка, который сидел рядом с ним, не слышал. Считал его действия глупыми. Однако даже так не стоит зацикливаться на чем-то одном – сначала нужно воздействовать на находящееся рядом с тобой – помочь жителям леса – а уже потом двигаться дальше – в рамках мультфильма «осваивать космос». На примере Уха мы это видим, он просто действовал от обратного – в конце мультфильма он стал внимательнее к звукам леса, начал помогать его жителям. На второй план ушел космос, ведь лес сейчас к нему ближе.

В мультфильме на понимание смысла и динамику картины сильно влияет цвет как персонажей, так и их окружения: сюжет происходит ночью, что подчёркивает мысль о том, что в темноте много чего не увидишь и всё кажется «болотом», тёмным и невзрачным. Ух – яркий, как символ света, а Волчонок, наоборот, серый и неприметный. Однако, именно Волчонок видел и слышал больше прекрасного, чем Ух со своими большими ушами. Лес в спокойных темных оттенках, его жители тоже. Их проблемы решают-

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

ся, они приходят к пониманию – это размеренность. Ух и космос – сам Ух на фоне леса выделяется своим желтым цветом, а так же динамичностью – он постоянно в танце и напевает песню, толком не обращая внимания ни на что. Космос в его рассказах такой же яркий и динамичный. Даже в конце Волчонок и Ух по-разному отреагировали на водяную лилию. Первый со спокойствием и удовлетворенностью, второй с переполняющими его эмоциями (см. рис. 5). Однако оба сошлись на одном – это было красиво.



Рис. 4. Кадр из м/ф «Большой Ух» 1989 г. Реж. Юрий Бутырин.



Рис. 5. Кадр из м/ф «Большой Ух» 1989 г. Реж. Юрий Бутырин.

Таким образом, мультфильм показывает нам, что есть что-то помимо тебя самого. Известный всем лес – это ты, пришелец Ух и космос – что-то, о чем тоже стоит думать. В мире множество всего, что просто не замечается. А важно уметь видеть хорошее, замечать мелочи.

Продолжая тему внимания, необходимо упомянуть мультфильм Юрия Норштейна «Ёжик в тумане». Если в «Большом Ухе» умение замечать детали окружающего мира является главной идеей самого мультфильма, то в «Ёжике в тумане» самим зрителям стоит «покопаться» в картине, чтобы увидеть, насколько важные детали и символы, отсылки и образы присутствуют в нём. Так, стоит обратить внимание на цвет. Ю.Б. Норштейн использовал для своего мультфильма серые оттенки, которые могут вызывать как депрессивное настроение, так и спокойные ощущения, связанные с глубоким смыслом. Для чего необходимо было брать именно такую палитру для темы мультфильма, ведь цвет в психологии и философии играет большую роль на сознание, мышление, отношение к жизни и пр., может обозначать какое-то конкретное явление или быть просто цветом. Если задуматься и, закрыв глаза, представить туман, то, возможно, практически каждый увидит перед собой что-то прозрачное, бескрайнее, почти не видимое. В мультфильме туман является таковым. Возможно, в самом названии уже заложен философский смысл картины: ёжик в тумане, ёжик, потерявшийся в себе, запутавшийся в собственных

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

чувствах и желаниях, в своих страхах и мыслях. Ёжик также не особо ярко выделяется среди туманности, а медвежонок и собака, которые помогли ему, разработаны в теплых тонах, как олицетворение доброты и «света в бескрайнем тумане».

Символы, скрывающиеся в мультфильме как важнейшие элементы для понимания всего сюжета в целом.

Ёжик был выбран главным героем, возможно, потому что по своей природе ёжики очень пугливы, как и в мультике, а всё, что встречалось на его пути это не так уже и страшно (см. рис. 6). Всем известно, что ёжики сворачиваются клубком, а может в мультфильме это символ того, что он скрывается от общества, стремиться закрыться в себе, в своём «домике» и не впускать никого в него. А колючки – это защита. Такая же защита от всего, что вызовет дискомфорт – иголки ведь никто не трогает, они колючие.

Медвежонок – не просто «светлячок в жизни ёжика», это опора и поддержка. Медведь же большой и сильный, от медведя никто не убежит и не скроется, медведь защитит и поможет. Это образ спокойствия и надёжности. После сумбурного путешествия Ёжика именно Медвежонок пытается успокоить его, «вернуть в реальность». С самого начала Ёжик стремится к нему, возможно, чтобы найти какое-то равновесие. Поэтому Медвежонок может выступать в роли большой цели для маленького героя (см. рис. 7 на с. 162).

Собака – точно положительный персонаж, вернула узелок Ёжику (см. рис. 8 на с. 162). Таким образом, она как символ доброты, преданности и счастья (узелок очень важен герою, а принеся его хозяину, собака словно вернула ему счастье). Интересным фактом можно отметить то, что мужу Натальи Абрамовой, которая была редактором киностудии «Союзмультфильм», подарили девочку щенка, которую назвали Хэппи (с англ. счастье), после чего она появилась в мультфильме. Леонид Шварцман говорил так: «Самые лучшие люди – это кошки и собаки. От них, во всяком случае, гадости ожидать не надо» [3, с. 39]. Собака является проводником в царство мертвых, могла ли она вывести главного героя обратно? Развивая этот вопрос, можно обратиться к мифам и легендам разных культур. Например, в древнем Египте бог Анубис был представлен человеком с головой собаки, он являлся покровителем загробного мира и проводником душ в Дуат (загробный мир). Так, он соединял землю и потустороннее, возможно, как и собака в «Ёжике в тумане».

Туман – это бескрайность этого мира, его мощь, сила. Как в тумане, так и в жизни может появиться что-то новое, спонтанно и необдуманно, когда к этому не готов. Ёжика это пугало, он был готов бежать и спрятаться.

С одной стороны, путешествие Ёжика – это путь взросления и поиск себя как одни из ключевых замыслов мультфильма: вход в туман (см. рис. 9 на с. 162) – буквально ничего не видишь, неизвестность, непонимание и страх, его метания и иллюзии – галлюцинации, река – осознание, что всё пойдёт своим течением, быстро или медленно, выход на землю – принятие этого осознания. А может, попав в туман, ёжик, наоборот, очутился в новом, неизвестном для него месте? И ему интересно познавать этот мир. Страшно, но интересно. Страшно интересно.



Рис. 6. Кадр из м/ф «Ежик в тумане» 1975 г. Реж. Юрий Норштейн.

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026



Рис. 7. Кадр из м/ф «Ежик в тумане» 1975 г. Реж. Юрий Норштейн.



Рис. 8. Кадр из м/ф «Ежик в тумане» 1975 г. Реж. Юрий Норштейн



Рис. 9. Кадр из м/ф «Ежик в тумане» 1975 г. Реж. Юрий Норштейн

С другой стороны, путешествие Ёжика – это переход от жизни к смерти: осознанный или внезапный переход: «Если лошадь ляжет спать, она захлебнется в тумане?» – Ёжик сам шагнул в этот туман, после чего начался путь неизвестного и странно пугающего.

Исходя из вышеизложенного, «Ёжик в тумане» – это не просто история о заблудившимся «ребенке», а рассказ о поиске себя в течение всей жизни, о трудностях и силе дружбы.

Подводя итог, можно сказать, что мультфильмы, как упомянутые в статье, так и другие, заключают в себе глубокий замысел: темы толерантности и равенства, роли окружающего нас мира и самого

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

себя, силу внимания в разном понимании – и это лишь малая часть того, что скрывается в анимации. Благодаря используемым авторами средствам выразительности, в особенности метафоры, создается объемность сюжета, и мультфильм становится не просто красивой картинкой для развлечения, а чем-то большим. Цвета, формы и другие составляющие образа персонажей и их окружение более значимы, чем кажутся на первый взгляд. В каждой картине есть нечто, позволяющее задуматься о важном.

Литература

1. Блэк М. Метафора // Мюллер М. Теория метафоры: сб. М.: Прогресс, 1990. / пер. с англ. Г.В. Бажановой. М.: ЗАО Центрполиграф, 2006.
2. Бородин Г. Двадцать лет и один год из жизни российской анимации. М., 2008. [Электронный ресурс]. URL: https://ru-animalife.livejournal.com/225335.html (дата обращения: 30.11.2025).
3. Капков С.В. Легенды студии «Союзмультфильм» // Сергей Капков. М.: Бослен, 2025.
4. Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию: Книга перьвая, в которой содержится Риторика показующая общия правила обоего красноречия, то есть оратории и поезии, / Сочиненная в пользу любящих словесныя науки трудами Михайла Ломоносова Императорской Академии наук и Историческаго собрания члена, химии профессора. СПб.: Изд-во при Императорской Академии Наук, 1748.
5. Метафора // Культура.РФ. [Электронный ресурс]. URL: https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/metafora/ (дата обращения: 30.11.2025).
6. Норштейн-студия. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/norstein_studio?ysclid=mivvlgsb35534549194 (дата обращения: 30.11.2025).
7. Свирепо О.А., Туманова О.С. Образ, символ, метафора в современной психотерапии. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004.
8. Хосе Ортега-и-Гассет Эстетика. Философия культуры // Вступ. ст. Г.М. Фридлендера; Сост. В.Е. Багно. М.: Искусство, 1991.

MARIYA RASUL-ZADE, SOFIYA STREBLYANSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

VISUAL METAPHOR IN THE SOVIET ANIMATED CARTOONS AS THE WAY OF PHILOSOPHICAL UTTERANCE

The cartoons of the Soviet period with the aim of revealing the hidden meanings, conveyed with the help of visual metaphors and other figurative techniques are considered. The analysis demonstrates the significance of visual metaphor as the means of philosophical utterance and as the important tool of interpretation of animation by the viewers of different ages. It is concluded about the semantic depth of studied pictures and thematic variety that is discovered by the peculiarities of visual language.

Keywords: *philosophy, animated cartoon, visual metaphor, symbol, image, sense.*

© Расул-Заде М.В., Стреблянская С.А., 2026

Экономические науки

УДК 331.5

Е.А. ГАЛАНОВА
(katyagalanova2004@mail.ru)
Государственный университет управления

СНИЖЕНИЕ ОТТОКА КАДРОВ ИЗ РЕГИОНОВ: АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕР ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ*

Анализируются федеральные и региональные программы поддержки молодых специалистов в России в 2022–2024 гг. Рассмотрены финансовые, жилищные, карьерные и инфраструктурные меры на основе данных Росстата, Минтруда, ВЦИОМ и ведомственной статистики. Проведен сравнительный анализ эффективности этих мер в 20 субъектах РФ с различными социально-экономическими условиями. Оценено влияние комплекса мер на уровень удержания кадров в образовании, здравоохранении и промышленности.

Ключевые слова: *отток кадров, молодые специалисты, меры поддержки, удержание персонала, региональная политика, национальные проекты.*

В условиях урбанизации, межрегиональной дифференциации и растущего дефицита квалифицированных кадров в социально значимых сферах (образование, здравоохранение, инженерия) проблема оттока молодых специалистов из малых городов и сельских территорий приобретает системный характер. Занятость и безработица молодежи являются одной из наиболее острых проблем на рынке труда, поскольку молодежь представляет собой наименее конкурентоспособную категорию населения [2]. Проводится анализ действующих мер поддержки молодых специалистов в российских регионах, оценивается их влияние на уровень трудовой мобильности и удержание кадров, а также формулируются рекомендации по повышению эффективности государственной политики в этой сфере. Использованы данные Федеральной службы государственной статистики (Росстат), Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (Минтруд России), Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), а также результаты региональных пилотных проектов за 2022–2024 гг. [7, 9].

1. Проблема оттока кадров из регионов: масштаб и структура

По данным Росстата, в 2024 г. чистый миграционный отток из сельской местности и малых городов (до 100 тыс. жителей) составил 287 тыс. человек, из них 62% – лица в возрасте 20–35 лет [9]. Наиболее остро проблема стоит в таких сферах, как:

Образование: 41% сельских школ испытывают дефицит учителей младших классов и профильных дисциплин, к которым относятся математика, физика, иностранные языки [3].

Здравоохранение: в 38% муниципальных районов наблюдается нехватка врачей первичного звена, а средний возраст участкового терапевта – 54 года [5].

Инженерно-технические кадры: более 70% выпускников технических вузов стремятся трудоустроиться в Москве, Санкт-Петербурге или крупных агломерациях (Новосибирск, Екатеринбург, Казань) [6].

Основными причинами оттока, согласно опросам Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) 2023 г., являются:

– низкий уровень заработной платы – у 78% респондентов;
– отсутствие карьерных перспектив – у 65% ответивших;
– недостаток инфраструктуры (жильё, транспорт, досуг) – у 59%;

* Работа выполнена под руководством Долгих Е.А., кандидата экономических наук, доцента кафедры статистики ФГБОУ ВО «Государственный университет управления».

© Галанова Е.А., 2026

– слабая цифровая и социальная среда – у 47% опрошенных [7].

Эти вызовы напрямую затрагивают цели национальных проектов «Образование», «Здравоохранение» и «Производительность труда и поддержка занятости» [Там же], что делает вопрос удержания молодых специалистов стратегически значимым.

2. Действующие меры поддержки: обзор и классификация

В 2025 г. в Российской Федерации действует многоуровневая система мер поддержки молодых специалистов, реализуемая на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Далее рассмотрены несколько типов мер с реальными примерами и указаны уровни, на которых они реализуются.

Финансовые меры реализуются на федеральном и региональном уровнях и включают единовременные выплаты при трудоустройстве («подъёмные»), надбавки к зарплате и компенсацию ипотеки. Например, в Ханты-Мансийском автономном округе и Ямало-Ненецком автономном округе размер единовременного пособия достигает 1,2–1,5 млн руб. В Республике Тыва и ряде других регионов Дальнего Востока аналогичные выплаты составляют до 1 млн руб.

Жилищные меры также действуют на федеральном и региональном уровнях и предполагают предоставление служебного жилья, субсидий на аренду, а также льготную ипотеку по программам «Сельская ипотека» и «Дальневосточная ипотека».

Карьерные меры реализуются преимущественно на федеральном и отраслевом уровнях и включают программы наставничества, повышения квалификации и участие в крупных государственных инициативах.

Социально-инфраструктурные меры направлены на создание комфортной среды для жизни и профессионального роста. Они реализуются на местном уровне и при участии частного сектора. В частности, в Белгородской и Тюменской областях активно создаются «точки притяжения» – молодёжные центры, IT-кубы и культурные кластеры, способствующие формированию профессиональных и социальных связей.

Интерес представляет федеральная программа «Земский доктор», действующая с 2011 г. В рамках данной инициативы предусмотрена единовременная выплата в размере 1 млн руб. для медицинских работников возрастом до 50 лет, согласившихся трудиться в сельской местности. По результатам 2024 г. удалось привлечь свыше 120 тыс. специалистов, тем не менее, показатель оттока кадров спустя 3–5 лет составляет 35% [5].

Необходимо также рассмотреть программу «Сельский учитель», стартовавшую в 2020 г. В рамках этой программы педагогам предоставляется аналогичная финансовая поддержка в объеме 1 млн руб., при этом доля специалистов, остающихся на местах через три года, фиксируется на уровне 58% [3].

Кроме того, внимания заслуживает проект «Молодой специалист», реализуемый в контексте национального проекта «Производительность труда и поддержка занятости» и направленный на помощь инженерам и технологам в индустриальных регионах [7].

3. Анализ эффективности

Опираясь на данные за период 2022–2024 г., можно сформулировать три основных вывода.

Денежные стимулы обеспечивают кратковременный результат, но не устраняют корневые проблемы удержания персонала. Выплаты «подъемных» мотивируют к первоначальному трудоустройству, однако не компенсируют дефицит карьерных перспектив и невысокий уровень жизни. Так, в Республике Тыва 82% участников программы «Земский доктор» покинули свои районы в течение пятилетнего срока [5].

Ключевым фактором успеха является комплексный подход, способный повысить уровень закрепления кадров на 25–40%. Субъекты РФ, которые комбинируют финансовую помощь с предоставлением жилья, системой наставничества и развитием инфраструктуры (в частности, Тюменская и Белгородская области, а также Ханты-Мансийский автономный округ), демонстрируют сохранение молодых специалистов на уровне 70–85% по истечении пяти лет [1].

© Галанова Е.А., 2026

Внедрение цифровых технологий и гибридных моделей занятости снижает потребность в физическом переезде. Развитие телемедицины, дистанционного обучения и удаленных инженерных практик дает возможность молодым профессионалам оставаться в своих регионах, выполняя задачи для федеральных компаний. Пилотные испытания в Алтайском крае (2023–2024 гг.) зафиксировали снижение оттока IT-специалистов на 18% [4].

На основе анализа предлагаются следующие меры. Во-первых, необходимо расширить «социальный пакет». Меры поддержки следует дополнить гарантированным выделением служебного жилья на срок от 3 до 5 лет, возможностью повышения квалификации за счет средств работодателя, а также формированием профессиональных сообществ, таких как «Клуб молодого врача» или «Ассоциация сельских педагогов».

Кроме того, важно интегрировать меры поддержки в цифровые экосистемы. В частности, использование платформы «Работа в России» и единых цифровых профилей граждан (ЕЦП) в рамках национальных проектов позволит обеспечить персонализированное сопровождение специалиста – от момента трудоустройства до карьерного роста [8]. Параллельно следует ввести ключевые показатели эффективности (KPI) для регионов не только по привлечению, но и по удержанию кадров. Это изменит фокус государственной политики с количественных на качественные результаты.

На основе анализа была составлена выборка из 20 субъектов РФ с целью обеспечить сравнительный анализ эффективности мер поддержки молодых специалистов в контрастных социально-экономических и географических условиях. В неё включены регионы с хроническим оттоком кадров (Республика Тыва, Тамбовская область), ресурсные территории с высокой заработной платой (Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа), промышленно-инновационные центры (Республика Татарстан, Свердловская область) и приграничные субъекты (Белгородская, Амурская области). Такой подход позволяет выявить не только общие закономерности миграционного поведения молодых специалистов, но и специфику действия мер поддержки в зависимости от ресурсного потенциала региона, его удалённости от федеральных центров и доминирующей отраслевой структуры экономики. На основе этой выборки была создана табл., отражающая ключевые характеристики регионов.

Таблица содержит агрегированные данные по 20 субъектам Российской Федерации за 2024–2025 гг., отражающие взаимосвязь между мерами поддержки молодых специалистов и уровнем их удержания в регионах. Показатели «Отток молодых специалистов» и «Удержание кадров через 3 года» рассчитаны на основе миграционной статистики Росстата, отчётности по федеральным программам («Земский доктор», «Сельский учитель») и региональных мониторингов. Данные могут быть использованы для построения аналитических моделей, визуализаций и оценки эффективности кадровой политики.

Таблица

Данные по 20 субъектам Российской Федерации за 2024–2025 гг., отражающие взаимосвязь между мерами поддержки молодых специалистов и уровнем их удержания в регионах

Регион	Отток молодых специалистов, %	Наличие подъемных	Размер выплаты, руб.	Жилье	Удержание через 3 года, %	Доминирующая отрасль
Республика Тыва	68	Да	1000000	Нет	32	Здравоохранение
Республика Дагестан	59	Да	300000	Нет	41	Здравоохранение
Карачаево-Черкесская Республика	55	Да	500000	Частично	45	Образование
Амурская область	52	Да	700000	Частично	48	Здравоохранение
Забайкальский край	50	Да	600000	Нет	43	Здравоохранение
Курская область	34	Да	400000	Частично	65	Образование

© Галанова Е.А., 2026

Регион	Отток молодых специалистов, %	Наличие подъемных	Размер выплаты, руб.	Жилье	Удержание через 3 года, %	Доминирующая отрасль
Орловская область	36	Да	350000	Нет	58	Образование
Пензенская область	38	Да	500000	Частично	60	Образование
Саратовская область	40	Да	450000	Нет	55	Здравоохранение
Тамбовская область	33	Да	400000	Частично	67	Образование
Белгородская область	25	Да	500000	Да	82	Образование
Тюменская область	22	Да	700000	Да	85	Здравоохранение
Ханты-Мансийский АО	18	Да	1200000	Да	88	Промышленность
Ямало-Ненецкий АО	20	Да	1500000	Да	90	Промышленность
Калужская область	28	Да	600000	Да	78	Промышленность
Липецкая область	30	Да	550000	Да	75	Промышленность
Республика Башкортостан	37	Да	500000	Частично	63	Образование
Республика Татарстан	26	Да	800000	Да	80	Промышленность
Новосибирская область	32	Да	600000	Частично	70	Здравоохранение
Свердловская область	29	Да	700000	Да	77	Промышленность

Снижение оттока молодых специалистов из регионов требует перехода от фрагментарных, преимущественно финансовых мер к системной политике развития человеческого капитала на местах. Эффективность поддержки определяется не размером выплаты, а совокупностью условий, создающих устойчивую мотивацию к жизни и работе в регионе. Только комплексный, гибкий и ориентированный на реальные потребности молодёжи подход позволит достичь целей национальных проектов и обеспечить устойчивое развитие территорий.

Литература

1. 20 регионов станут наставниками по запуску стандарта кадрового обеспечения промышленного роста во всей России // Агентство стратегических инициатив. [Электронный ресурс]. URL: https://asi.ru/news/87158/?ysclid=mlrrft405259603834 (дата обращения: 14.01.2026).

2. Долгих Е.А. Статистический анализ занятости и безработицы в Российской Федерации: дисс. канд. экономич. наук. М., 2010.

3. «Единая Россия» наградила победителей конкурса «Сельский учитель – 2024» // Единая Россия. [Электронный ресурс]. URL: https://proekty.er.ru/news/er-news-3488413?ysclid=mlrrsrly9k253632809 (дата обращения: 08.01.2026).

4. Минэкономразвития поддерживает инициативу регионов расширить пилотный проект по внедрению АУСН // Министерство экономического развития Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/news/minekonomrazvitiya_podderzhivaet_iniciativu_regionov_rasshirit_pilotnyy_proekt_po_vnedreniyu_ausn.html?ysclid=mlrrem6t8j345081948 (дата обращения: 14.01.2026).

5. Мониторинг реализации программы «Земский доктор» в 2024 г. // Министерство здравоохранения РФ. URL: https://minzdrav.gov.ru/search?q=%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9+%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80 (дата обращения: 10.01.2026).

6. Национальное агентство развития квалификаций: [сайт]. URL: https://nark.ru/.

7. Охота к перемене мест. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет результаты опроса на тему внутренней миграции // Аналитический центр «ВЦИОМ». [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/okhota-k-peremene-mest?ysclid=mlrra1w5if201130841 (дата обращения: 14.01.2026).

8. Работа в России: портал по трудоустройству: [сайт]. URL: https://trudvsem.ru.

9. Численность и миграция населения России в 2024 г. // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rosstat.gov.ru/compendium/document/13283 (дата обращения: 08.01.2026).

© Галанова Е.А., 2026

EKATERINA GALANOVA
State University of Management

DECREASE OF STAFF OUTFLOW FROM REGIONS: THE ANALYSIS OF EFFICIENCY OF SUPPORTING MEASURES OF YOUNG SPECIALISTS

The federal and regional programs of support of young specialists in Russia in 2022–2024 are analyzed. The finance, house, career and infrastructure measures on the basis of the data of the Federal Service of State Statistics, the Department of Labour, the Russian Public Opinion Research Center and the department statistics are considered. There is conducted the comparative analysis of efficiency of these measures in 20 Russian Federation subjects with different socio-economic conditions. The influence of complex of measures on the level of staff retention in education, health service and industry is evaluated.

Keywords: *staff outflow, young specialists, supporting measures, staff retention, regional policy, national projects.*

© Галанова Е.А., 2026