



ИНСТИТУТ  
ПЕДАГОГИКИ И  
ПСИХОЛОГИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
МГПУ

# Научный журнал **HOMINUM**



№1

2024 год



УДК 372.882

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКРАНИЗАЦИЙ КИНОФРАГМЕНТОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В ПРАКТИКЕ  
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

**Аникина Е. А.**

*учитель русского языка и литературы,*

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение*

*«Алабушевская СОШ»*

*г. Солнечногорск*

[katya.kazerova@mail.ru](mailto:katya.kazerova@mail.ru)

**Жиндеева Е.А.**

*доктор филологических наук, профессор*

*профессор кафедры литературы и методики обучения литературе*

*МГПУ им. М. Е. Евсевьева*

*г. Саранск*

[jindeeva@mail.ru](mailto:jindeeva@mail.ru)

*Аннотация. В данной статье рассматриваются и подвергаются критическому осмыслению особенности использования киноинтерпретаций произведений Ф. М. Достоевского на современных уроках литературы. Введение подобных методов изучения позволяет более глубоко проникнуть в содержание текста произведения, увидеть кинематографические средства выразительности, которые использованы создателями фильма. Все это дает возможность ввести творческое задание на этапе контроля, выполняя которое учащиеся создают новый креативный продукт. Автором приведены сведения из истории применения киноэкранизации в школе в разных видах деятельности учащихся. Указаны виды и способы формирования здоровой психологической атмосферы в классе благодаря киноинтерпретациям. Также проанализированы*

и раскрыты особенности использования экранизаций Ф. М. Достоевского в практике современной школы на примере УМК под редакцией В. Я. Коровиной, под редакцией С. А. Зинина и под редакцией Т. Ф. Курдюмовой.

**Ключевые слова:** киноинтерпретация, художественный текст, психологизм, история киноведения, ФГОС ООО, экранизация классической литературы.

FEATURES OF THE USE OF FILM ADAPTATIONS OF FILM FRAGMENTS  
IN THE STUDY OF THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY  
IN THE PRACTICE OF THE MODERN SCHOOL

**Anikina E. A.**

*teacher of Russian language and literature,  
Municipal budgetary educational institution*

*«Alabushevskaya secondary school»*

*Solnechnogorsk*

[katya.kazerova@mail.ru](mailto:katya.kazerova@mail.ru)

**Zhindeeva E.A.**

*Doctor of Philology, Professor*

*Professor of the Department of Literature and Literature Teaching Methods*

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev*

*Saransk*

[jindeeva@mail.ru](mailto:jindeeva@mail.ru)

**Abstract:** *This article examines and critically examines the features of using film interpretations of F. M. Dostoevsky's works in modern literature lessons. The introduction of such methods of study allows you to penetrate more deeply into the content of the text of the work, to see the cinematic means of expression used by the creators of the film. All this makes it possible to introduce a creative task at the control stage, by completing which students create a new creative product. The author provides information from the history of the use of film screening at school in various types of student activities. The types and methods of forming a healthy psychological atmosphere in the classroom through film interpretations are indicated. The features*

*of the use of F. M. Dostoevsky's film adaptations in the practice of modern schools are also analyzed and disclosed on the example of the UMK edited by V. Ya. Korovina, edited by S. A. Zinin and edited by T. F. Kurdyumova.*

**Keywords:** *film interpretation, literary text, psychologism, history of film studies, FGOS LLC, adaptation of classical literature.*

## **Введение**

Современное образование диктует нам свои требования по улучшению и совершенствованию системы образования. Одним из актуальных способов совершенствования данной системы является применение современных образовательных технологий обучения, которые позволяют повысить качество образовательного процесса. Поэтому важным критерием является освоение психологических механизмов формирования личности учащихся.

Согласно обновленным ФГОС ООО в работе каждого педагога важным звеном является внедрение интерактивных образовательных технологий, которые будут способствовать эффективному процессу получения знаний, умений навыков.

## **Проблема исследования**

Проблема внедрения в процесс обучения киноинтерпретаций отечественной классики особенно остро обсуждается в связи с тем, что фокус внимания современного школьника достаточно сложно удержать. Но, тем не менее, использование экранизаций на уроках литературы во многом повышает уровень литературного образования. Именно киноинтерпретации учат детей правильно распределять свои коммуникативные ресурсы, развивать свой словарный запас, работать над выражением своего собственного мнения, отстаивать свою позицию.

Ежегодно делается акцент не только на традиционных методах работы в рамках литературного образования, но и на применении современных методов. Стремление современной системы образования помочь педагогу усвоить данные технологии велико, но реализуется на самом деле не в полной мере, над этим

вопросом нужно работать.

### **Цель исследования**

Целью нашего исследования являются практические ответы на вопросы: как правильно использовать киноинтерпретации на уроках литературы? С помощью чего и на что они должны быть направлены, чтобы ребенок повышал свой интерес к отечественной классике?

### **Результаты исследования**

В поисках ответа на поставленные вопросы мы обратились к собственной педагогической практике. Педагогическая психология, характеризуя современного старшеклассника, непременно отметит, что он в значительной степени отличается от учеников этого возраста, обучавшихся в школе до тотальной цифровизации и глобализации. Одной из черт, свойственных современному подростку и ученику юношеского возраста, является свойственное ему клиповое мышление.

Клиповое мышление (от англ. «фрагмент, вырезка») – это термин, появившийся в середине 90-х гг. XX в., характеризующий поверхностное, фрагментарное, эпизодическое, логически не связанное предоставление информации, влияющее на целостность мышления и интеллектуальное развитие личности (Тютюкова, 2016, с. 114).

Психологи предполагают, что изменение социокультурной ситуации, а также постоянное использование электронных носителей информации повлияло на то, что ученику сложно воспринимать и перерабатывать небольшие объемы информации (Поляков, 2019). В результате этого он утрачивает навыки восприятия и переработки больших целостных текстов. Часто старшеклассникам сложно выделить основную мысль в прочитанном ими тексте, хотя еще с начальной школы вводится такой вид работы с текстом, в частности, в учебниках русского языка. Ученику сложно установить причинно-следственные связи между фактами, о которых рассказывается в тексте, что приводит к упрощению мыслительной деятельности, хотя уже с началом подросткового возраста у индивида повышается интеллектуальная активность, желание выдвигать и

анализировать различные гипотезы, ведь еще младшему подростку интересны не только факты как таковые, но и процесс их анализа. В связи с указанными тенденциями у современного ученика 10–11 классов снижается аналитичность и целостность мышления.

Все это не может не влиять на процесс изучения литературы в рассматриваемых классах. Следует дополнить, что к выпускным классам у учащихся нередко слабо развита читательская компетенция, ведь одним кликом мыши современный ученик еще средних классов может получить информацию к анализу художественного текста, а также информацию о том, кто его создал. При этом процесс получения знаний не вызвал у школьника эмоционального сопереживания и не сопровождался необходимыми мыслительными операциями. Поэтому перед современной методикой обучения литературе встает вопрос о том, как сделать обучение литературе интересным и продуктивным, используя возможности, которые предоставляет усовершенствованная техника XXI века.

В. М. Ээльмаа и С. В. Федоров справедливо подчеркивают: «В работе над художественными текстами в школе большой интерес представляют разные формы интерпретаций художественного текста, сопоставляя которые с эстетическим впечатлением учащихся, учитель может пробудить активность читательской рефлексии» (Ээльмаа, 2012, с. 127). Авторы обращают внимание на то, что сеть дает множество возможностей для знакомства с разными интерпретациями тех художественных текстов, которые изучаются в школе. При этом учителю необходимо продумать приемы, которые он использует для введения интермедиального элемента в процесс изучения текста, способствуя созданию диалогичности, необходимой для современного урока.

Одним из таких подходов, на наш взгляд, становится использование кинофрагментов при изучении художественного текста. Так, в 10 классе в программу включен роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», содержание которого не потеряло прежней актуальности, как и гуманистический пафос, которым пронизан данный художественный текст.

После урока, на котором учащиеся познакомятся с творческой биографией писателя, учитель может провести урок по изучению романа «Преступление и наказание», включающий комментированный просмотр 1 серии сериала «Преступление и наказание» Д. Светозарова, снятого в 2007 г.

Так, на 2 мин. 13 с. ученики могут увидеть Раскольников, выходящего на улицу, чтобы идти на пробу. Совпадает ли это с их представлением о том, как происходило данное действие? Ученики могут заметить, что режиссер вводит шумное звуковое сопровождение кадров, так как громкая речь, хохот и др. раздражали и без того напряженные нервы будущего убийцы. Сами кадры, почти черно-белые, погружают зрителя в атмосферу Петербурга Достоевского, который становится в определенной мере полноправным персонажем романа.

*– С какой целью приходит Раскольников к Алене Ивановне?*

Школьники говорят о том, что он хочет сделать пробу, для того чтобы убедиться: он тоже относится к сильным мира сего, таким как Наполеон, Ликург, Солон и др. Поэтому под предлогом того, что ему нужны деньги, которые ему может дать процентщица, если он заложит отцовские часы, то есть отдаст для гарантии возврата, он приходит к процентщице. Это дает ему возможность продумать свои действия при подготовке к убийству Алены Ивановны.

Следующие кадры с 6:10 – 7:51. Для чего Родиону знать о сестре старухи-процентщицы? Школьники говорят о том, что ему важно понимать: старуха дома одна, Лизавета не станет свидетельницей убийства и не пострадает. Когда Раскольников думает о чистоте в квартире Алены Ивановны, он понимает, что все это труды безропотной сестры процентщицы.

Кадры с 8:00 – 8:37. Почему режиссером и операторами выбраны крупный и средний планы съемки? Учащиеся понимают, что, снимая крупным планом лицо артиста, авторы фильма могут передать сложные чувства героя: его ужас перед предстоящим и в то же время решимость. Об этом же говорит закадровый голос, озвучивающий внутренний диалог персонажа.

С 9:25 до 17:11 ученики смотрят фрагмент фильма «Исповедь Мармеладова». Почему Мармеладов противопоставляет: «Бедность – не порок»

и «Нищета – порок-с»? Школьники говорят о том, что бедность не доводит, по мнению Мармеладова, человека до скотского состояния. Так, он, отец, слушает упреки своей жены Катерины Ивановны, обращенные к падчерице Соне, его дочери, вынудившие идти девушку по «желтому билету», то есть заниматься проституцией.

– *Обратите внимание на трактирщицу, которая смеется на реплики о честном труде. Какую здесь социально значимую тему поднимает Федор Михайлович Достоевский?*

Трактирщица смеется, говоря, что честным трудом честная девица 15 копеек в день не заработает. Так писатель поднимает проблему социального неравенства, ведь честному человеку трудно жить достойно. При этом процветают такие, как Свидригайлов, Разумихин, Алена Ивановна, под грабительские проценты дающая в долг, Луиза Ивановна, являющаяся хозяйкой публичного дома, и другие хозяева жизни, начинающие богатеть с помощью не всегда достойных способов заработка. Все это заставляет Раскольникова сомневаться в правильности христианских заповедей, которым он следовал раньше, как показывает первый сон героя. В нем читатель видит любимую церквушку мальчика, которого держит за руку отец. Поэтому можно говорить, что рядом с Родей и Бог, и Иисус, и отец земной. Теперь же Пульхерия Александровна робко спрашивает сына в конце письма: «Молишься ли ты богу, Родя, по-прежнему и веришь ли в благость творца и искупителя нашего?».

– *Какие чувства вызывал в вас Семен Мармеладов, когда рассказывал о себе?*

Можно предполагать, что у школьников XXI века опустившийся Мармеладов может вызвать противоречивые чувства, так как его могут обвинить в пьянстве, бездеятельности, непростительной для мужчины слабости и др.

Поэтому важно вспомнить, почему он оказался в таком унижительном положении. Тогда ученики, цитируя из второй главы фрагмент из монолога Семена Мармеладова, скажут, что любовь и жалость к Катерине Ивановне усугубили его сложную жизненную ситуацию: «И тогда-то, милостивый

государь, тогда я, тоже вдовец, и от первой жены четырнадцатилетнюю дочь имея, руку свою предложил, ибо не мог смотреть на такое страдание».

– *Смогла ли Катерина Ивановна оценить это?*

Ученики заметят, что она не любит мужа и соглашается быть с ним рядом только потому, что он может содержать ее детей: Когда же, шесть дней назад, я первое жалованье мое – двадцать три рубля сорок копеек – сполна принес, малявочкой меня назвала: «Малявочка, говорит, ты эдакая!» И наедине-с, понимаете ли? Ну уж что, кажется, во мне за краса, и какой я супруг? Нет, ущипнула за щеку: «Малявочка ты эдакая!» – говорит. Можно предположить, что это была первая и последняя ласка женщины, обращенная к мужу, который понимал ее истинное отношение к нему.

– *Как вы думаете, почему нет данных фрагментов исповеди?*

Школьники могут предположить, что внимание кинематографистов было сосредоточено на образе Раскольников, его истории преступления и наказания.

– *Как бы вы снимали данный фрагмент? Какие рекомендации дали актеру?*

Ученики могут предположить, что в начале исповеди мог бы быть крупный план, который помог бы зрителю увидеть способность к состраданию у героя, вызвавшую болезненное чувство любви к жене. Именно это чувство видно, когда Семен рассказывает Раскольникову о том, как жена нашла ласковый жест и слово для него. Средний план нужен будет в конце фрагмента, который поможет понять, что почти с тем же состраданием слушал Раскольников Мармеладова. Актеру следует сказать, что не нужно переигрывать, потому что опустившийся Мармеладов говорит о сокровенном, говорит тихо и медленно, вновь переживая драматические события своей жизни. Все это, как и анализ других эпизодов первой части романа, поможет ученику сделать вывод, что до реализации пробы в главном герое боролись два чувства: желание доказать, что он «не тварь дрожащая», и в то же время ужас перед предстоящим.

Во второй серии ученики смотрят фрагмент фильма с 16 минуты до 19 минут 47 секунд.

*– Почему Лужин допускает орфоэпическую ошибку, о которой не писал Достоевский? Какие еще кинематографические средства выразительности использованы авторами фильма при создании образа Лужина?*

Учащиеся заметят, что вместо [ш]то актер произносит [ч]то. Это не может быть случайно. Персонаж считает себя новым человеком, в числе ему подобных, отказывающимся от христианских заповедей, так же легко он нарушает произносительные нормы, считая свое произношение более правильным и благозвучным. Уходя, он нарочито оглядывает с презрением бедную каморку Раскольниковова, для того чтобы подавить морально живущего в ней бедного студента, не соглашающегося с новой экономической теорией, которая так близка дельцу.

*– Найдите в тексте цитаты, в которых писатель использует художественные средства при создании образа Лужина.*

Выполняя это задание, ученики обратят внимание на говорящую фамилию, напоминающую выражение «луженая глотка», которое используют, когда говорят о том, кто способен очень громко и долго кричать, говорить. И сейчас, и еще дважды Лужин будет уходить с гордо поднятой головой из тех мест, откуда его выгоняют. Будут процитированы фрагменты письма Пульхерии Александровны. Так, Дуня говорила о нем: кажется, добрый, то есть в наличии у Лужина важнейшего нравственного качества будущего мужа невеста не была уверена. Другими средствами характеристики персонажа выступают портрет, несобственно-прямая речь и др. Так, во фразе «Петр Петрович состоял на линии жениха» угадывается речь Лужина с его склонностью к употреблению книжных фраз. А фраза «Петр Петрович как-то уж слишком почтительно с ней обращался и слишком осторожно держал ее в руках» изобличает Лужина как человека, для которого важнее всего материальный достаток. Все это поможет ученикам понять, что Лужин является одним из двойников Раскольниковова, которому сложно признать такое сходство, ведь, несмотря на создание столь бесчеловечной теории и реализации пробы, в Родионе по-прежнему были живы сострадание и стремление жить по совести.

Анализируя путь главного героя к раскаянию, ученики в качестве домашнего задания слушают рассуждения Константина Поливанова «Зачем Раскольников убивает Лизавету» (Поливанов, 2020). При проверке домашнего задания ученики высказывают согласие с точкой зрения ученого или свои предположения о том, почему Лизавета становится невольной жертвой убийства. В результате важно понять, что в преступлении, которое было столь тщательно спланировано и которое позволяло герою убедиться в собственной исключительности, по воле автора появляется свидетель. Этим свидетелем становится Лизавета, а ведь именно таким, как она, ему и хотелось помогать.

*– В 5 части, главе IV, Раскольников признается Соне в убийстве. Найдите в данном эпизоде такие ключевые слова, которые говорят о единой цепочке, упомянутой ученым.*

Цепочка соединяет и Раскольникова, и Соню, и Лизавету. Ученики цитируют предложения, в которых рассказывается о том, что вместо лица Сони он видит лицо Лизаветы. У них одинаковое выражение лица, в страшную минуту они одинаково отходят от него, выставив вперед руку, словно защищаясь. Ключевыми же словами становятся прилагательное «детский», причастие «испуганный»: детский испуг на лице у Лизаветы, Родион смотрит с детской улыбкой на испуганную Соню.

В восьмой серии с 45 минут 35 секунд до 50 минут 2 секунд.

*– Как изменилась развязка, данная Достоевским, в фильме?*

Ученики замечают, что в фильме Раскольников так и не разочаровался в своей теории. Поэтому им не изжита гордыня, когда он произносит: буду жить, гнить здесь еще целых семь лет. В романе изображено переосмысление героем теории, в том числе под влиянием отношения каторжан к нему и Соне, которые не приняли его жертвы во имя них. Поэтому Достоевский описывает последний сон Раскольникова, который герой видит в символичное время, во вторую неделю после Святой, то есть после воскресения Христа, что позволяет провести параллель с воскресением души героя.

*– Приведите цитаты, которые говорят об этом воскресении души*

*Раскольников.*

Ученики отметят выражения, при помощи которых писатель вводит весенний пейзаж: «стояли теплые, ясные, весенние дни». Это вызовет мысли о том, что при рассказе о жизни Раскольникова в Петербурге писатель никогда не создавал прекрасные образы природы. Раньше окаменевшее сердце Родиона не было способно любить. Теперь же писатель рассказывает о том, что оно может жить, любить, волноваться: Что-то как бы пронзило в ту минуту его сердце; он вздрогнул и поскорее отошел от окна. В следующий день Соня не приходила, на третий день тоже; он заметил, что ждет ее с беспокойством. Записка от Сони заставила его испытать целую гамму чувств, о которых Достоевский пишет коротко и выразительно: сердце его сильно и больно билось.

Если на последних кадрах в фильмах тоскливая зимняя степь, посреди которой сидят двое, и второй из этих двоих полуотвернул свое гордое лицо, переживая мысли о гниении в течение двух лет, то в романе день опять был ясный и теплый. «С высокого берега открывалась широкая окрестность. С дальнего другого берега чуть слышно доносилась песня. Там, в облитой солнцем необозримой степи, чуть приметными точками чернелись кочевые юрты. Там была свобода и жили другие люди, совсем не похожие на здешних, там как бы самое время остановилось, точно не прошли еще века Авраама и стад его. Впервые и герой, и читатель видят, что мир огромен. Звуки наполняют эту картину, такие прекрасные, как весенний просторный ландшафт, потому что люди поют просто так, от душевной полноты; пасут скот, как было когда-то много лет назад, до появления «хозяев жизни» и «маленьких людей», до рождения идеи о сильных мира сего и твари дрожащей, иссушившей душу Раскольникову» (Достоевский, 2024).

– *Посмотрите, пожалуйста, на репродукцию картины И. Глазунова (Приложение). Какое впечатление она производит на вас?*

Можно предположить: в ответах прозвучит мысль о том, что художник, используя свои выразительные средства, создает полотно, в котором внимание зрителя поглощено огромным небом, еще недостаточно светлым, но уже

обещающим приближение света и тепла, зеленеющей травой. Фигуры героев и лицо Сони как будто только намечены художником, позволяя домыслить, как бы выглядели герои в эту счастливую для них минуту. Фигура отвернувшегося конвоира напоминает, что у героев горькое счастье, но все же это счастье. Учитель может привести цитату писателя из его «Записных книжек»: «Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает свое счастье, и всегда страданием» и сказать: «Если вы запомните эту мысль, то хотелось бы, чтобы через много лет, узнав жизнь уже опытным путем, вы согласились с классиком или выразили свою мысль о человеке вообще и о его жизни».

Поэтому прежде чем подвести итог деятельности, формировавшей у учащихся культуроведческую компетенцию, учитель может попросить учеников, заранее подготовленных, прочитать описание дум героев друг о друге от слов: «Он думал об ней» до «Ее чувства, ее стремления, по крайней мере...», а затем девочка прочитает слова Сони: «Она тоже весь этот день была в волнении, в ночь даже опять захворала. Но она была до того счастлива, что почти испугалась своего счастья. Семь лет, только семь лет!»

После проделанной работы ученикам может быть предложен заключительный вопрос: «Какая развязка сюжета принимается вами как читателями и зрителями?». Можно предположить, что в идейном содержании романа для Достоевского была важна мысль о разочаровании Раскольникова в теории и воскресении его души. В фильме герой остается верным ей, что кардинально меняет идею писателя. Поэтому рассказанная кинематографистами история становится историей идейного убийцы.

### **Заключение**

Обобщая опыт использования кинофрагментов на уроке, можно заметить, что во время его проведения развивалось умение воспринимать художественный и кинематографический текст, в том числе эмоционально, так как обсуждалось представление о герое, о ситуации, созданной фантазией художников. ФГОС ООО подчеркивает, что предметным результатом обучения литературе должно стать умение «анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное»

(Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 № 287).

Как можно заметить, учащиеся, сопоставляя текст Достоевского и кинотекст, анализировали их содержание, отмечая специфические выразительные средства передачи художественного замысла, истолковывая ключевые слова, повторы и др. Подобная работа завершалась оценкой, которая давалась в соответствии с критериями, выработанными учащимися в процессе изучения программного предмета «Литература».

Таким образом, на уроках литературы в десятом классе можно и, на наш взгляд, даже нужно ввести использование фрагментов из фильма Д. Светозарова, снятого в 2007 г. Для того чтобы процесс был продуктивным, необходимо мотивировать обучающихся к тому, чтобы текст все же был прочитан учащимися, хотя бы фрагментарно. Это может быть предтекстовая работа, когда учащиеся размышляют о названии произведения, о пореформенной России, обсуждают иллюстрации Д. Шмаринова к роману и др. Данный подход призван мотивировать к прочтению романа. Кроме того, можно оценить тех учащихся, которые первыми прочитают роман, поделятся впечатлениями, покажут знание текста.

Далее на текстовом этапе ученики вместе с учителем анализируют текст, используя при этом кинофрагменты. Подобный подход мотивирует учеников внимательно читать роман, представляя героев, ситуации, определяя авторский замысел. Итогом данной работы может стать контрольная работа или творческое задание.

Так, ученики видели развязку сюжета в кинофильме Д. Светозарова, но, как мы полагаем, подобный финал вряд ли вызовет у них понимание. Поэтому они могут выступить как звукорежиссеры, подобрав музыкальное сопровождение; стать операторами, выбрав крупный, средний и общий планы, или режиссерами, составив рекомендации для актеров.

В результате проделанной работы ученики могут понять художественную картину мира, отраженную в романе, и сопоставить ее с той, что предстает в фильме. Такой подход помогает глубоко понять гуманистическое идейное

содержание романа и оценить его.

### Литература

1. Достоевский Ф. М. (2024) Преступление и наказание. *Образовательная платформа Юрайт*. Получено с: <https://urait.ru/bcode/543085>
2. Поливанов К. М. (2020) Зачем Раскольников убивает Лизавету. *Arzamas*. Получено с: <https://arzamas.academy/special/ruslit/episodes/30>
3. Поляков С. Д., Белозерова Л. А., Вершинина В. В., Данилов С. В., Кривцова Н. С. (2019) «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. №4*. Получено с: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-u-starsheklassnikov-i-studentov-opyt-issledovaniya>
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Получено с: <https://rg.ru/documents/2021/07/06/minpros-prikaz287-site-dok.html>.
5. Тютюкова И. А. (2012) Педагогический тезаурус. М.: Издательство В. Секачев.
6. Ээлма Ю. В. (2012) Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение.



УДК 372.4

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ – КОНКУРЕНТ ИЛИ  
ПОМОЩНИК УЧИТЕЛЯ?

**Архипов П.А.**

*учитель начальных классов ГБОУ «Школа №1253»*

*г. Москва*

[arkhipova@mgpu.ru](mailto:arkhipova@mgpu.ru)

**Десяева Н.Д.**

*профессор департамента методики обучения  
института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[desyaevand@mgpu.ru](mailto:desyaevand@mgpu.ru)

***Аннотация.** Прорыв технологического прогресса диктует новые формы работы всех сфер деятельности человека. Искусственный интеллект стал развиваться столь стремительно за последние несколько лет, что превышает все успехи с момента его создания. В статье рассматриваются возможности современных нейросетей по генерации нового текста, проводится анализ сгенерированного текста, отвечающего задачам педагога, с целью определения сильных и слабых сторон использования.*

***Ключевые слова:** начальное образование, искусственный интеллект, методика, нейросети.*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION – COMPETITOR  
OR TEACHER'S ASSISTANT?

**Arkhipov P.A.**

*primary school teacher*

*School No. 1253*

Moscow

[arkhipovpa@mgpu.ru](mailto:arkhipovpa@mgpu.ru)

**Desyaeva N.D.**

*Professor of the Department of Teaching Methods  
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

Moscow

[desyaevand@mgpu.ru](mailto:desyaevand@mgpu.ru)

**Annotation.** *The breakthrough of technological progress dictates new forms of work in all spheres of human activity. Artificial intelligence has begun to develop so rapidly over the past few years, which exceeds all the successes since its creation. The article examines the possibilities of a modern neural network for generating new text and analyzes the generated text that meets the tasks of the teacher in order to determine the strengths and weaknesses of the use.*

**Key words:** *primary education, artificial intelligence, methodology, neural networks.*

## **Введение**

Сегодня день мир переживает серьезные изменения под воздействием технологического прогресса. В частности, происходит интеграция искусственного интеллекта (далее также – ИИ) в жизнь каждого человека. Успехи и возможности ИИ все больше привлекают внимание людей. Ни для кого не секрет, что подрастающее поколение воспринимает данную тенденцию в качестве нормы и легче ее осваивает.

В первую очередь стоит конструктивно подойти к тому, что мы подразумеваем под ИИ и какие сервисы будут выбраны для анализа. Искусственный интеллект – это раздел информатики, в рамках которого разрабатываются методы и средства компьютерного решения интеллектуальных задач, чем традиционно занимался человек. Термин ввел американский ученый Дж. Маккарти в 1956 году (McCarthy, 1959). Одним из первых случаев прикладного использования ИИ было его внедрение в компьютерную игру

«шахматы». Таким образом, человек не первое десятилетие прибегает к ИИ в своей деятельности. Доказательством тому служат компьютерные игры, алгоритмы смартфона, cookie-файлы, поисковые системы и т. д. С развитием алгоритмов машинного обучения, особенно с распространением нейросетей, появилась возможность решать такие задачи, которые ранее компьютерам были не под силу. Например: распознавание речи, обработка естественного языка, написание логически связанных текстов, создание изображений из заданных образов и т. д.

Неоспоримой истиной является факт того, что учитель – ключевая фигура в педагогике. Древнегреческий философ Сократ утверждал, что три профессии даны от бога – учитель, врач и судья. Как видим, педагог находится в этом списке на первом месте, так как с него все начинается. Данный постулат переходил от поколения к поколению, учителя пополняли новыми достижениями методiku и психологию.

Однако, возвращаясь к тематике статьи, стоит отметить серьезную проблему: существует ли вероятность, что ИИ заменит учителя? Владимир Владимирович Путин в ходе прямой линии прокомментировал ее следующим образом: «Предотвратить развитие искусственного интеллекта невозможно, а значит, нужно сделать все, чтобы быть лидерами в этом направлении, но чем это закончится – неизвестно». Врачи уже стали ставить диагнозы с помощью нейротехнологии.

### **Постановка проблемы**

Какова текущая ситуация в мире педагогики? Что в корне отличает человека от искусственного интеллекта? Ответы на эти вопросы кроются в философской трактовке термина «обучение». Как отмечают Л.В. Ассуирова, Е.А. Николаева, «именно уровень развития коммуникативной культуры определяет степень успешности человека в личной жизни и профессиональной деятельности» (Ассуирова, Николаева, 2023, с. 40).

В какой-то мере ИИ можно отнести к электронным образовательным ресурсам (далее – ЭОР), которые, в свою очередь, бытуют в педагогике и

методике уже достаточно давно. Н.Д. Десяева указывает на их потенциал: «ЭОР можно использовать как средство а) предъявления теоретической информации, б) иллюстрации теоретических положений, в) демонстрации образцов деятельности (в том числе – и решения проблемы), г) контроля и оценки знаний (на уровне воспроизведения), д) источник проблемной ситуации, е) репрезентации материала для выполнения проекта» (Десяева, 2019, с. 300).

### **Результаты исследования**

Для анализа данной проблемы нами был проведен эксперимент, участниками которого стали нейросети по генерации текст YandexGPT, GigaChat и одна из используемых программ генерации текста. В ходе исследования ИИ необходимо было выполнить 2 фундаментальных запроса.

**Первый запрос** был сформулирован следующим образом: «Создай мне конспект урока математики во 2 классе на тему «Геометрические фигуры» с указанием вида деятельности, времени, которое нужно затратить, и содержания работы».

Рассмотрим, как каждая нейросеть справилась с поставленной задачей. При этом мы не будем делать методический разбор по всем критериям. Наша цель – отметить положительные стороны и обратить внимание на значительные ошибки.

На рисунке 1 представлен ответ, полученный от YandexGPT. В качестве несомненного плюса сгенерированного конспекта можно назвать присутствие в нем групповой работы как основного вида деятельности на уроке и запланированную рефлексию. В то же время не прописаны сами задания, что делает конспект затруднительным к использованию.

К основным минусам можно отнести следующие.

1) Отсутствие задач. Согласно требованиям ФГОС в конспекте урока обязательно должны быть прописаны его задачи. Отсутствие такого важного элемента приравнивает созданный ИИ текст к обычной заметке.

2) Такие элементы урока, как приветствие и объяснение темы, представлены в конспекте минимально, предполагается, что они займут не более

5 минут учебного занятия. Вероятно, здесь все-таки имеется в виду сообщение учителем темы урока.

Название урока: "Изучение геометрических фигур"

Вид деятельности: групповая работа

Время: 45 минут

Цель урока: изучить основные геометрические фигуры, научиться распознавать их и использовать в различных ситуациях.

План урока:

- Приветствие и объяснение темы (5 минут)
- Изучение основных геометрических фигур (20 минут)
  - Обсуждение и определение основных геометрических фигур
  - Работа с учебником или интерактивными материалами для изучения свойств и характеристик фигур
  - Практические задания на распознавание и применение знаний о фигурах
- Групповая работа по созданию проекта "Мир геометрических фигур" (15 минут)
  - Разделение на группы
  - Обсуждение идей для проекта
  - Создание проекта с использованием геометрических фигур
- Презентация групповых проектов (5 минут)
- Подведение итогов урока, обсуждение результатов, обратная связь (5 минут).

На уроке ученики будут изучать основные геометрические фигуры: треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, овал и другие. Они научатся определять их свойства, различать их и применять свои знания на практике. В конце урока ученики представят свои групповые проекты, где они смогут продемонстрировать свои знания и навыки в области геометрии.

Рисунок 1 – Ответ YandexGPT на первый запрос

В целом можно сказать, что задумка конспекта, несмотря на большое количество вопросов к его методической реализации, имеет право на существование в реальной практике при условии грамотного дополнения и корректировки вышеизложенных ошибок.

Далее обратимся к анализу выполнения первого задания ИИ GigaChat (рисунок 2).

Представленный конспект по своей структуре напоминает предыдущий, что позволяет нам провести параллели с ответом YandexGPT. В то же время есть и серьезные отличия. В первую очередь обращает на себя внимание отсутствие информации о цели и задачах – необходимых компонентах конспекта. Хотя в самом плане зафиксирован такой пункт, как объяснение целей и задач урока, не

содержится указания, каких именно. Данный недочет отражается на общей структуре занятия. В то же время следует учитывать, что в современной дидактике принято использовать метод проблемного обучения, когда дети самостоятельно формулируют цель урока.

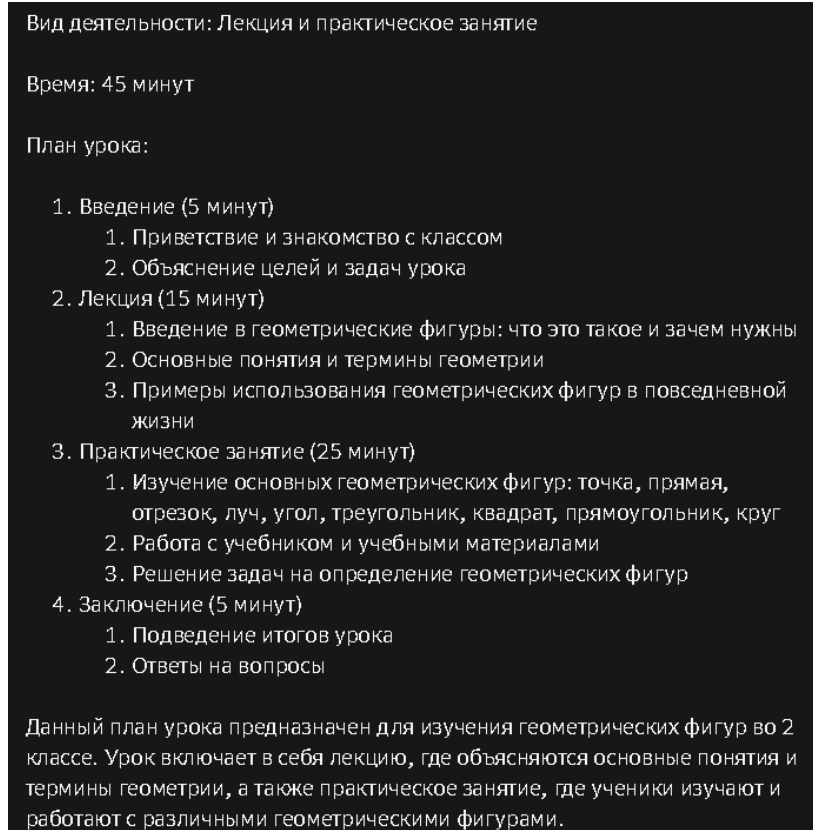


Рисунок 2 – Ответ GigaChat на первый запрос

К положительным сторонам отнесем следующие.

1) Верно определены виды деятельности: лекция и практическое занятие.

Если анализировать их по отдельности, не вдаваясь в тонкости терминологии и дидактики, то использование их на уроке заслуживает внимания. Такой пункт плана, как примеры использования геометрических фигур в повседневной жизни, вполне соответствует логике занятия.

2) Все перечисленные геометрические фигуры изучаются в начальной школе, что свидетельствует о проведенной ИИ аналитической работе.

Отметим минусы сгенерированного конспекта.

1) Практическое занятие включает в себя большое количество действий, однако самостоятельную деятельность учащихся предполагает лишь 1 пункт, причем информация о характере такой деятельности сведена к минимуму,

поэтому данный фрагмент урока требует доработки.

2) Ошибки в распределении времени урока. В начале конспекта указывается продолжительность урока 45 минут, однако, если суммировать хронометраж каждого этапа, получается 50 минут. На общем фоне эта неточность видится незначительной. В то же время она свидетельствует о том, что текст конспекта не имеет логической структуры. Каждый его фрагмент написан отдельно от другого, общая картина не анализируется ИИ.

Наконец, рассмотрим достоинства и недостатки выполнения первого задания другой популярной среды генерации (рисунок 3).

**\*\*Тема:\*\*** Геометрические фигуры **\*\*Класс:\*\*** 2 **\*\*Длительность:\*\*** 45 минут

**\*\*1. Организационный момент (5 минут)\*\***

- Приветствие учеников. Подготовка рабочего места, проверка наличия необходимых материалов (листов бумаги, карандашей, линеек).

**\*\*2. Вводная беседа (5 минут)\*\***

- Обсуждение темы урока. Вопросы ученикам: "Какие геометрические фигуры вы знаете?", "Где мы можем встретить геометрические фигуры в повседневной жизни?"

**\*\*3. Показ и объяснение нового материала (10 минут)\*\***

- Представление основных геометрических фигур: круг, треугольник, квадрат, прямоугольник. Объяснение характеристик каждой фигуры (количество углов, сторон, формы).

**\*\*4. Практическая работа (15 минут)\*\***

- Раздача листов с заданиями на определение и раскраску различных геометрических фигур. Ученики выполняют задания, используя знания о формах и свойствах геометрических фигур.
- Помощь и индивидуальная работа с учениками, у которых возникли трудности.

**\*\*5. Игра «Найди фигуру» (5 минут)\*\***

- Учитель показывает различные предметы или картинки, и ученики должны определить, какие геометрические фигуры в них присутствуют

**\*\*6. Подведение итогов (5 минут)\*\***

- Обсуждение, что узнали на уроке.
- Вопросы к ученикам о том, какие фигуры они запомнили и где их можно увидеть в повседневной жизни.

**\*\*7. Домашнее задание (в конце урока)\*\***

- Задание на дом: нарисовать и раскрасить сцену, в которой будут использоваться различные геометрические фигуры (например, дом, дерево, солнце).

Этот конспект поможет структурировать урок и эффективно использовать время на изучение геометрических фигур во втором классе.

Рисунок 3 – Ответ аналогового ИИ на первый запрос

В первую очередь отметим такую положительную сторону сгенерированного данной нейросетью конспекта, отличающего его от предыдущих, как наличие общей сквозной идеи. Все его элементы написаны в одной смысловой группе, что позволяет утверждать, что материал был проанализирован ИИ целостно. Еще одним несомненным достоинством созданного данным ИИ конспекта является конкретизация заданий: как урочных, так и домашних. Несмотря на их лаконизм, они легко воспринимаются учащимися.

Вместе с тем приведенный на рисунке 3 материал не лишен недостатков.

- 1) Отсутствие цели, задач и видов деятельности.
- 2) Отсутствие парной и групповой работы, работы с учебником и в тетради.

На основе анализа сгенерированных ИИ конспектов урока математики во 2 классе на тему «Геометрические фигуры» можно заключить, что ни одной из программ не удалось написать полноценный с методической точки зрения конспект. Однако важен сам факт возможности создания ИИ такой сложной единицы учебного процесса. Искусственная генерация отдельных фрагментов занятия осуществляется по правилам подобию и рерайтинга. Выдающиеся результаты ИИ демонстрирует при создании простых по структуре текстов: эссе, рассказа, сообщения. В случае с уроком его фрагменты обязательно должны быть объединены единой смысловой идеей с одновременным сохранением своих функций у каждого из этапов. Безусловно, комбинация отдельно взятых фрагментов из разных уроков не дает права использовать такой конспект в реальном образовательном процессе.

На следующем этапе нашего эксперимента мы проверяли возможности ИИ в генерации более легких по структуре компонентов. В частности, было принято решение исключить запрос по литературному чтению. Возникает дискуссионный вопрос: в чем причина такого выбора? Ответ на него кроется в прямой функции ИИ – генерации текстов. Вместе с тем текст, написанный нейросетью, лишен духовного смысла, поэтому требует более детального анализа, чем короткая статья. Как справедливо отмечают Е.А. Николаева и

Н.Д. Десяева, постижение культурных смыслов – это первый этап культурной самоидентификации, важнейшего процесса культурного устройства общества (Десяева, Николаева, 2020). Именно этим объясняется первоначальный неглубокий разбор.

Не секрет, что дети активно используют интернет для поиска ответов. Учителю необходимо создавать авторские задания во избежание списывания с сайтов с готовыми домашними заданиями. Однако может возникнуть ситуация, когда дети с лучшей успеваемостью делятся выполненными заданиями со своими одноклассниками. В этом случае единственный способ – разработка индивидуальных заданий для каждого ребенка. Произведем простой математический подсчет: если взять 30 учеников и 4 часа математики в неделю, то учителю необходимо дополнительно подготовить 120 вариантов, – задача крайне затруднительная. Учебные пособия устаревают, они не могут обеспечить необходимым объемом материала.

В этой связи с целью исследования потенциала ИИ в моментальной генерации новых заданий был сформулирован **второй запрос**: «Напиши мне задания на проверку гласной в корне слова для урока русского языка во 2 классе».

На рисунке 4 представлен ответ YandexGPT.

В данном запросе сразу стоит отметить положительный аспект: абсолютно все задания могут быть использованы учителем. Однако задания на запрашиваемую тему составляют лишь 75 %. Остальная часть посвящена подтеме «Проверяемая гласная», что не соответствует условию нашего исследования, поэтому был сделан дополнительный запрос: «Распредели слова по столбикам в зависимости от того, какую гласную нужно писать в корне: Е, И, О, А, У. Придумай мне эти слова».

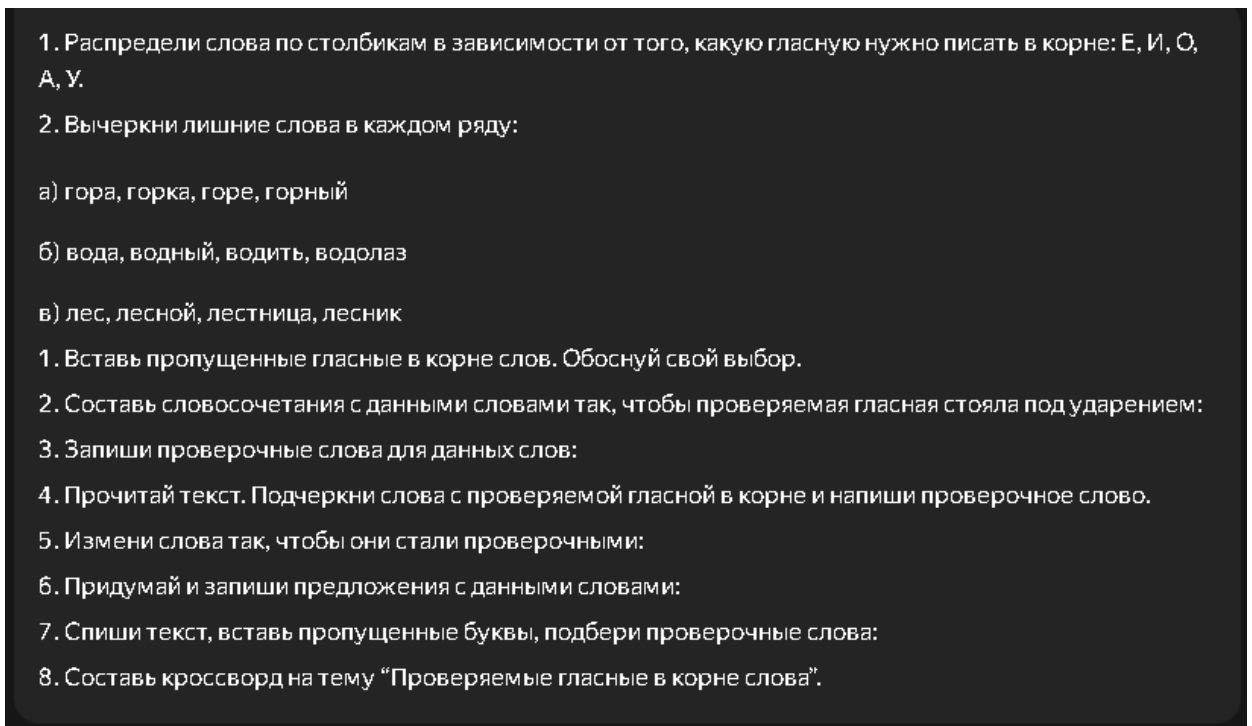


Рисунок 4 – Ответ YandexGPT на второй запрос

На рисунке 5 представлен ответ YandexGPT.

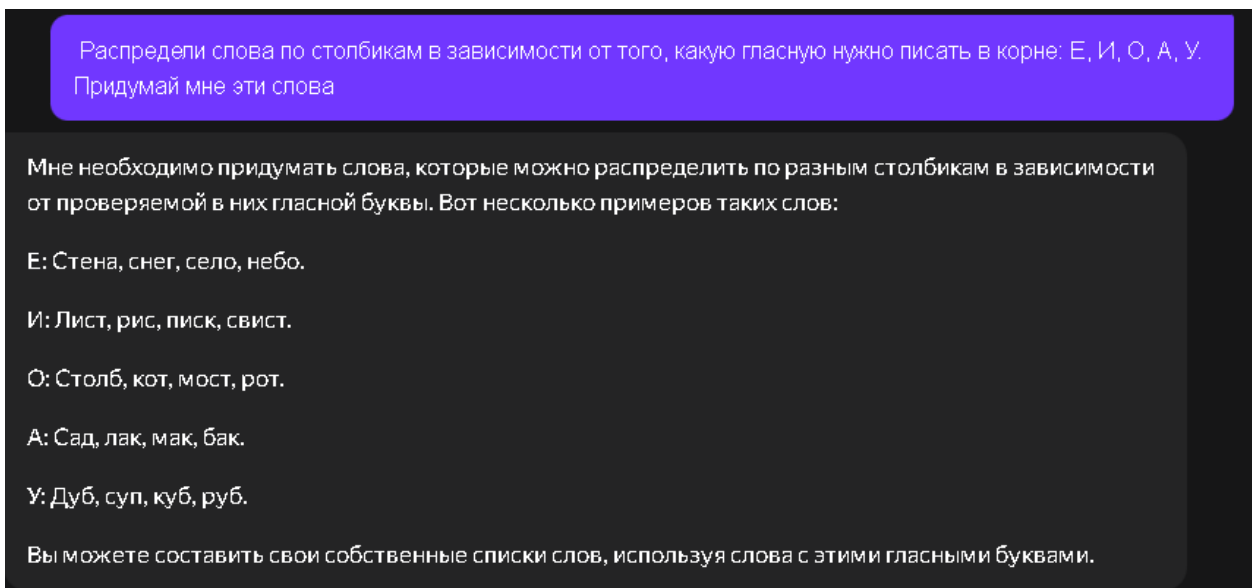


Рисунок 5 – Ответ YandexGPT на дополнительный запрос

Сразу же обратим внимание на ошибку: вместо буквы «у» в списке должна быть «я». Эту фактическую ошибку может исправить учитель. Другой недочет: здесь написаны проверочные слова, а по логике запроса должна быть пара из проверяемого и проверочного слов. Тем самым нейросеть предоставляет возможность человеку продолжать делать запросы в поисках необходимого ответа. Несмотря на подобные оплошности, задания могут быть использованы

на уроке.

В работе с ИИ также необходимо использовать обратную связь. Данный генератор может запоминать ход построения диалога, что позволяет доработать задание. ИИ под силу анализировать свой собственный текст, и если сделать запрос, ссылаясь на ранее сгенерированную информацию, то в итоге можно добиться грамотного и подходящего ответа.

Ответ на второй запрос нейросети CigaChat (рисунок 6) имеет более низкую ценность.

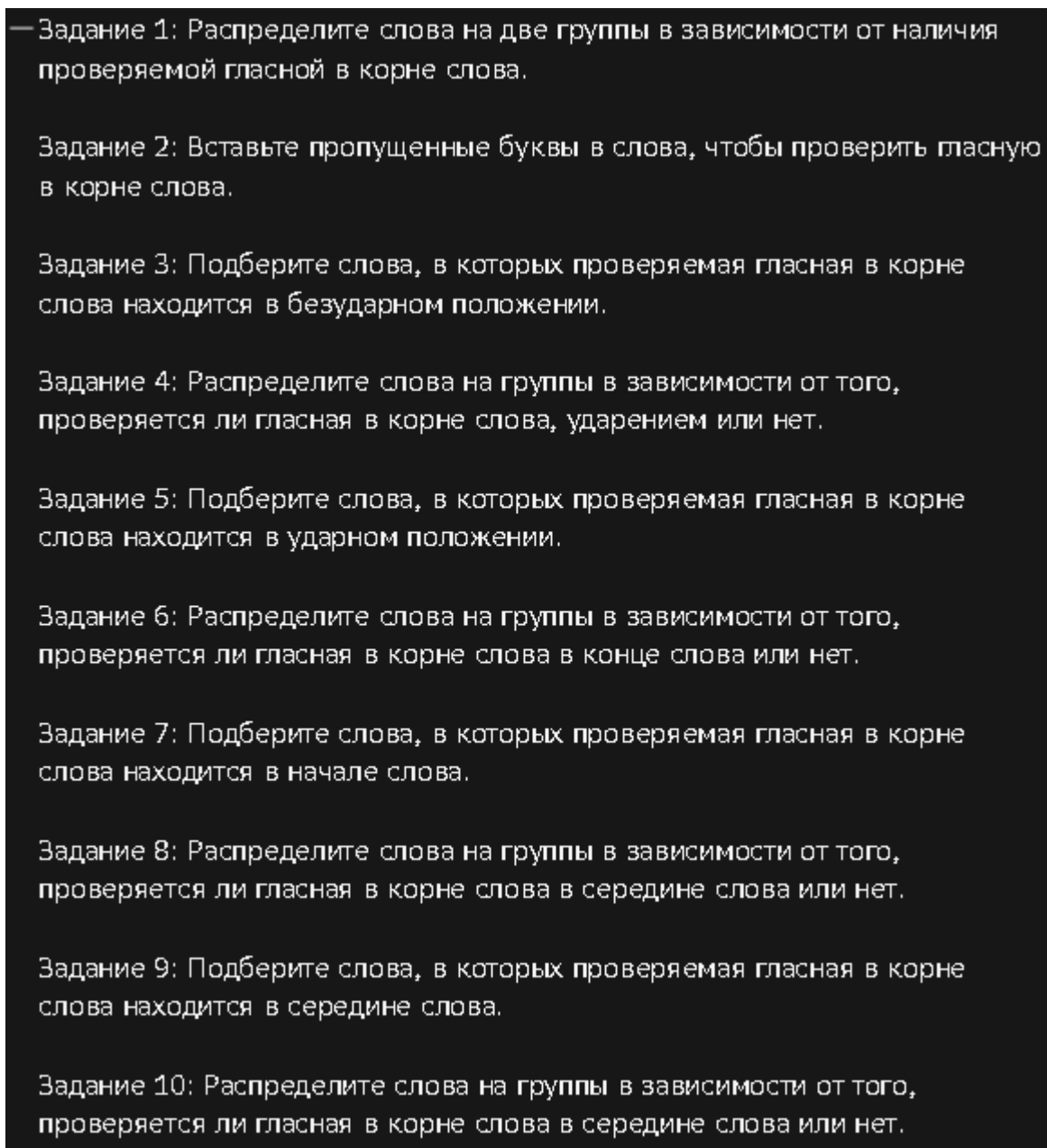


Рисунок 6 – Ответ CigaChat на второй запрос

Лишь 60 % заданий можно взять для анализа. Повтор заданий – следствие неосмысленной генерации «пустого» текста. Примеры этих заданий повторяются и минимально видоизменяются. Для эксперимента необходимо продолжить генерацию, подобно случаю с YandexGPT. В качестве дополнения ко второму запросу мы попросили GigaChat: «Напиши примеры самих заданий под номером 2». Ответ представлен на рисунке 7.

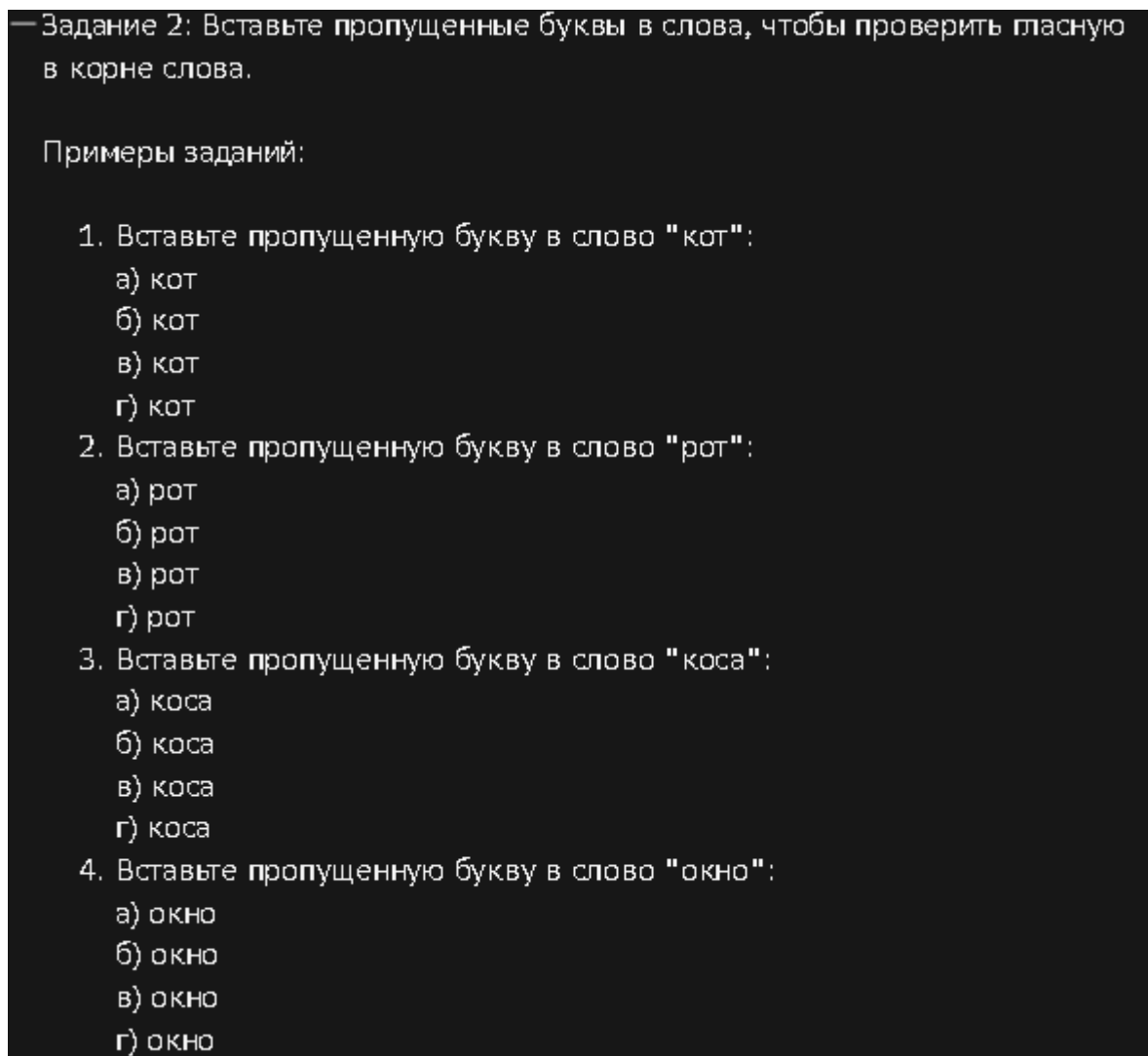


Рисунок 7 – Ответ GigaChat на дополнительный запрос

Данное задание не нуждается в комментариях. На рисунке 7 отчетливо виден сбой в генерации и полное отсутствие логики. В защиту нейросети отметим, что генерация является моментальной и имеет право на ошибки. Качество генерации задания напрямую зависит от того, насколько хорошо ИИ знает языковые нормы русского языка. Данные задания нельзя использовать на уроках, однако никто не запрещает самостоятельно продолжить попытки их

генерировать.

В последней генерации участвует нейросеть аналогового ИИ, ее ответ на второй запрос представлен на рисунке 8.

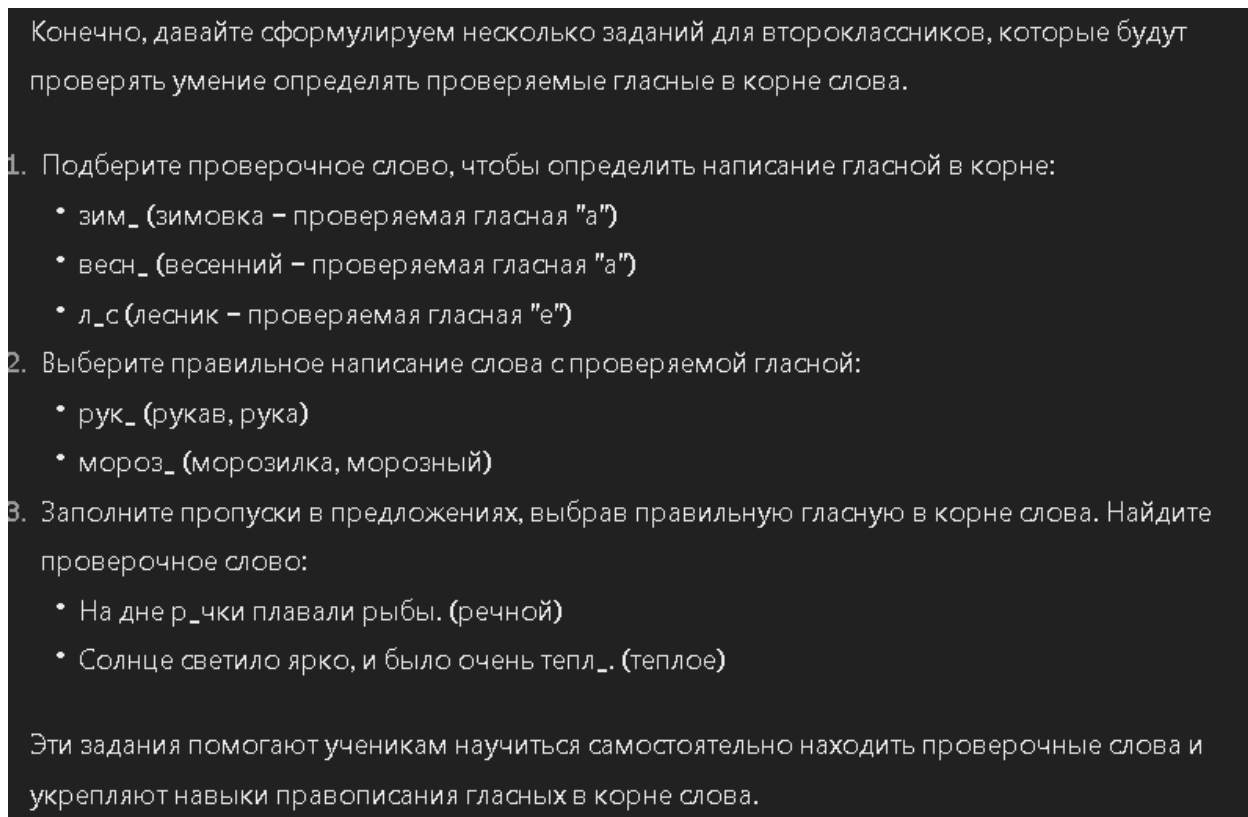


Рисунок 8 – Ответ аналогового ИИ на второй запрос

Большая часть заданий (порядка 60%) оказалась подходящей для использования в работе учителя начальных классов. Однако существует определенный пробел в качестве составленных заданий. ИИ не всегда эффективно распознает и включает метапредметный аспект. Также он не способен учитывать текущий процесс обучения и индивидуальность обучающихся. Отсюда возникают серьезные пробелы, такие как неполноценное развитие творческого и критического мышления, нерелевантная составляющая части заданий и т. д.

Несмотря вышеперечисленные педагогические упущения, стоит отметить и перспективные возможности данного направления, в их числе – моментальная генерация разнообразных заданий. Учителя, которые столкнулись с проблемой отсутствия творческой подготовки к урокам, всегда могут воспользоваться сервисом ИИ. Программа генерирует задания по запросу, и чем конкретнее он

сформулирован, тем качественнее будут задания, предлагаемые сервисом. Благодаря этому учитель тратит меньше времени на подготовку к урокам. Анализ представленных упражнений показал, что ИИ может допускать ошибки, однако они не критичны. Поиск неточностей в формулировке задания будет способствовать развитию критического мышления – данная задача акцентируется во ФГОС 3 поколения (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2011).

Важно подчеркнуть, что российская система образования наполнена образами и смыслами в каждом ее аспекте. Живое человеческое общение между учителем и учеником оставляет след в памяти на всю жизнь, воспоминания о нем переходят из поколения в поколение, сквозь года. Ни один искусственный интеллект не сможет заменить личность педагога, его манеру общения, взгляд и моральную поддержку. Указывая на важность этого феномена, Е.А. Николаева отмечает: «Существование любой коммуникативной системы предполагает существование общей памяти коллектива» (Николаева, 2019, с. 231).

### **Заключение**

Безусловно, информационные сервисы и нейросети содержат в себе неисчерпаемый потенциал, который современные учителя должны раскрыть и использовать в образовательном процессе, чтобы сделать его более эффективным. Требуется более детальный анализ возможностей ИИ для его интеграции в повседневные задачи педагога. Однако на текущий момент можно с уверенностью сказать, что между человеком и нейросетью существует значительный профессиональный разрыв. Таким образом, ИИ – новый инструмент учителя, но не его конкурент.

### **Литература**

1. Ассуирова Л.В., Николаева Е.А. (2023) Киноурок в системе семейного воспитания. *Nominum*, 3, 39–48.
2. Десяева Н.Д. (2019) Коммуникативный потенциал электронных образовательных ресурсов. *Гуманитарные технологии в современном мире: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции*,

Калининград, 30 мая – 1 июня 2019 года. Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 299–301.

3. Десяева Н. Д., Николаева Е.А. (2020) Культурные смыслы современной детской литературы. *Известия института педагогики и психологии образования*, 4, 26–32.

4. Николаева Е.А. (2019) Детская литература как философско-культурная коммуникация. *Гуманитарные технологии в современном мире: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Калининград, 30 мая – 1 июня 2019 года*. Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 231–232.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2011). М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2011. *Получено с:* <http://fgos.ru> (дата обращения: 10.11.2023).

6. McCarthy J. (1959). Programs with Common Sense 14. In *Mechanisation of Thought Processes*, Proceedings of the Symposium of the National Physics Laboratory. London, U.K., 77–84.

7. Romanova M.A., Serebrennikova Yu.A., Fedorenko T., Kaitov A., Gavriliuc A. (2020) Game-technical management of the educational environment. *SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks»*, 1015.



УДК 373.3

ПОТЕНЦИАЛ УМК 'STARLIGHT' ДЛЯ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

**Богданова А.В.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения  
института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[2891photina@mail.ru](mailto:2891photina@mail.ru)

**Исхакова А.Я.**

*магистрант института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[anil.i@mail.ru](mailto:anil.i@mail.ru)

**Аннотация.** Предметом анализа в данной статье является вопрос формирования у младших школьников на элементарном уровне иноязычной коммуникативной компетенции, в частности англоязычной диалогической речи. Для решения данной задачи рассмотрены учебно-методические комплексы (УМК) по английскому языку, используемые в современной начальной школе. Анализ проводился по следующим направлениям: анализ текстового материала, анализ дидактического материала, анализ иллюстративного материала, анализ аудиоматериала, а также анализ особых компонентов УМК, обладающих потенциалом для развития у учащихся иноязычной диалогической речи. В статье описаны результаты анализа УМК 'Starlight'. В заключительной части статьи сделан вывод о возможностях, которые предоставляет учебно-методический комплекс для организации работы по формированию и развитию у младших школьников диалогической речи на изучаемом языке.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, форма речи, диалог, виды диалога, иноязычная диалогическая речь.

POTENTIAL OF 'STARLIGHT' FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE DIALOGICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

**Bogdanova A.V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

[2891photina@mail.ru](mailto:2891photina@mail.ru)

**Iskhakova A.J.**

*Master's Degree student, Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

[anil.i@mail.ru](mailto:anil.i@mail.ru)

**Annotation.** *The article deals with the problem of how to develop foreign language communicative competence in primary schoolchildren, in particular dialogical speech in English. The authors analysed English teaching kits used in modern primary schools to solve this problem. The analysis was carried out in the following directions: the analysis of textual materials, didactic materials, illustrative materials, audio materials, and of special components of the teaching kit that have the potential for the development of foreign language dialogical speech in students. The results of the analysis of 'Starlight' are described. In the final part of the article the authors come to the conclusion about the opportunities the teaching kit provides for organising work on the formation and development of dialogic speech in the foreign language in primary schoolchildren.*

**Keywords:** *foreign language communicative competence, form of speech, dialogue, types of dialogue, foreign language dialogic speech.*

## **Введение**

В системе общего образования обучение иностранному языку нацелено на формирование у школьников средних и старших классов иноязычной коммуникативной компетенции. В свою очередь, ученики начальных классов, согласно требованиям ФГОС НОО, овладевают иностранным языком на элементарном уровне (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021).

В научной литературе существуют разные мнения относительно содержания термина «иноязычная коммуникативная компетенция». Так, Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев и др. трактуют его как умение человека использовать иностранный язык в различных ситуациях общения (Азимов, Щукин, 2021; Бим, 2007). Согласно определению В.В. Сафоновой иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками благодаря которому ученик может согласно целесообразности и коммуникативной ситуации подстраивать свое речевое поведение под психологические условия коммуникации (Сафонова, 2004, с. 122).

В содержание компетенции, таким образом, вмещаются или другие виды компетенции (субкомпетенции), или знания, умения, навыки и их виды. Количество компонентов, выделяемых исследователями, в науке разнится. В целом ученые называют от трех до восьми элементов. Основными компонентами иноязычной коммуникативной компетенцией, описываемыми большинством исследователей и отраженными во ФГОС, являются языковая (лингвистическая), речевая, социокультурная, компенсаторная.

## **Постановка проблемы**

Изучение иностранного языка сопровождается формированием вторичной языковой личности младшего школьника. В этом процессе важную роль играют получаемые обучающимися знания: языковые, страноведческие, культурологические, а также приобретение ими «коммуникативного, языкового и речевого опыта на иностранном языке в ситуациях бытового (а также учебного)

общения, знакомства других с культурой родной страны, работы с цифровыми ресурсами» (Богданова, 2023, с. 61).

Любое общение осуществляется в форме диалога, в диалогической речи, поэтому развитие умений в области иноязычной диалогической речи является одним из самых значимых направлений работы для достижения цели обучения иностранному языку. Согласно Федеральной программе начального общего образования к концу 4 класса младший школьник овладевает устной и письменной, монологической и диалогической речью на иностранном языке. В области диалогической речи выпускник начальной школы должен понимать на слух реплики участников общения, диалоги, уметь осуществлять диалоги разных видов (диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог) не только с опорой на описанную речевую ситуацию, на иллюстрацию, но и с соблюдением речевого этикета, принятого в англоязычных странах (Федеральная программа начального общего образования, 2023, с. 14-15).

### **Вопросы исследования**

С целью изучения возможностей развития у обучающихся умений в области диалогической речи, представленных в современных учебно-методических комплексах по иностранному языку (далее – УМК), мы обратились к анализу УМК *'Starlight'* («Звездный английский») для начальной школы. Данный комплекс создан для углубленного изучения английского языка и входит в Федеральный перечень учебников. Нами были проанализированы учебники, аудиоматериалы, рабочие тетради данного комплекса с первого по четвертый класс. Анализ охватывает дидактический материал, направленный на развитие умений диалогической речи, текстовый, иллюстративный и аудиоматериал.

Объектом анализа дидактического материала выступали упражнения всех трех типов (Щукин, 2006): подготовительные, условно-речевые и речевые. Анализ текстового и аудиоматериала проводился по текстам двух форм речи – монолога и диалога; анализ иллюстративного материала – по двум типам иллюстраций – предметных и сюжетных.

## Результаты исследования

В ходе анализа заданий, предложенных авторами учебника, нами были выделены следующие виды упражнений, направленных на формирование у обучающихся умений в области диалогической речи. Среди подготовительных – имитативные, подстановочные, трансформационные, ответ на вопрос по инструкции. Среди условно-речевых и речевых – ролевая игра, драматизация и инициативные упражнения. Результаты анализа заданий учебника представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Результаты анализа заданий учебника ‘*Starlight Starter*’, ‘*Starlight*’ (2-4), направленных на развитие умений диалогической речи

| Виды заданий  | Количество упражнений |           |            |            |
|---|-----------------------|-----------|------------|------------|
|   | 1 класс               | 2 класс   | 3 класс    | 4 класс    |
| Всего заданий в учебнике  | 233                   | 320       | 444        | 482        |
| Имитативные   | 0                     | 1         | 0          | 0          |
| Подстановочные  | 2                     | 17        | 15         | 18         |
| Трансформационные   | 0                     | 0         | 0          | 1          |
| Ответ на вопрос по инструкции   | 2                     | 8         | 13         | 12         |
| Ролевая игра  | 0                     | 0         | 0          | 2          |
| Драматизация  | 2                     | 2         | 23         | 25         |
| Инициативные  | 0                     | 0         | 0          | 2          |
| Общее количество заданий, направленных на развитие диалогической речи | 6 (2,5%)              | 28 (8,8%) | 51 (11,5%) | 60 (12,4%) |

Итак, большую долю от общего количества заданий составляют подстановочные упражнения, а также упражнения в драматизации в учебниках ‘*Starlight*’ 3 и 4. Данные таблицы 1 демонстрируют динамику увеличения заданий, направленных на развитие у школьников умений диалогической речи, с 1 по 4 класс. Самое большое количество и разнообразие таких заданий представлено в учебнике ‘*Starlight 4*’ – 60 заданий, что составляет 12,4% от

общего количества заданий учебника, и шесть видов заданий из семи: подстановочные, трансформационные, ответ на вопрос по инструкции, ролевая игра, драматизация, инициативные. Однако относительно общего числа упражнений в учебнике их явно недостаточно.

Результаты анализа текстового материала учебника *'Starlight'* представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Результаты анализа текстового материала учебника *'Starlight'* для начальной школы

| Форма речи | Текстовый материал |            |             |             |
|------------|--------------------|------------|-------------|-------------|
|            | 1 класс            | 2 класс    | 3 класс     | 4 класс     |
| Диалог     | 0                  | 40 (30,5%) | 109 (47,9%) | 78 (34%)    |
| Монолог    | 0                  | 91 (69,5%) | 119 (52,2%) | 152 (66,1%) |
| Всего      | 0                  | 131        | 228         | 230         |

Данные таблицы 2 показывают, что в *'Starlight Starter'* текстовый материал отсутствует. Основное содержание занимает иллюстративный материал, а также дидактический материал. Обусловлено это тем, что изучение английского языка по данному учебнику, как первому в линейке УМК, основано на принципе опережающего обучения аудированию и говорению как устным видам речевой деятельности. В остальных учебниках преобладают тексты-монологи: в *'Starlight 2'* их доля составляет 69,5% от общего количества текстов, в *'Starlight 3'* – 52,2%, в *'Starlight 4'* – 66,1%.

Текстов-диалогов во втором и четвертом классах практически в два раза меньше, чем текстов-монологов (30,5% и 34%). В учебнике для третьего класса соотношение текстов в этих формах речи примерно одинаковое, но с доминированием текстов-монологов – 52,2% и 47,9% соответственно. Доля текстов-диалогов от второго к четвертому классу меняется неравномерно: к третьему классу увеличивается на 17,4%, к четвертому классу уменьшается на 13,9%.

В ходе анализа иллюстративного материала мы рассматривали

предметные иллюстрации, сюжетные иллюстрации, а также изображения в комиксах, иллюстрирующих диалоги героев. Полученные результаты были занесены в таблицу (таблица 3):

Таблица 3 – Результаты анализа иллюстративного материала учебника *'Starlight'* для начальной школы

| Типы иллюстраций       | Иллюстративный материал |             |             |             |
|------------------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                        | 1 класс                 | 2 класс     | 3 класс     | 4 класс     |
| Предметные иллюстрации | 391 (74,8%)             | 503 (53,8%) | 734 (57,4%) | 668 (63,6%) |
| Сюжетные иллюстрации   | 68 (13%)                | 369 (39,4%) | 378 (29,6%) | 200 (19%)   |
| Фреймы комиксов        | 64 (12,2%)              | 64 (6,8%)   | 166 (13%)   | 183 (17,4%) |
| Всего                  | 523                     | 936         | 1278        | 1051        |

Данные таблицы 3 показывают, что в учебниках преобладают предметные иллюстрации, связанные с формированием не диалогической, а монологической речи: 74,8% в 1 классе, 53,8% во втором классе, 57,4% в третьем классе и 63,6% в четвертом классе. Доля сюжетных иллюстраций, позволяющих проводить работу над иноязычными умениями в области диалога, по нашему мнению, явно мала: в учебниках *'Starlight 2'* и *'Starlight 3'* их количество составляет около трети от всех иллюстраций (39,4% и 29,6% соответственно), в *'Starlight Starter'* и *'Starlight 4'* – менее одной пятой (13% и 19% соответственно).

Между тем, мы положительно оцениваем введение авторами в учебник раздела с комиксами, что способствует развитию у младших школьников умений понимать на слух диалогическую речь и использовать изучаемый язык в общении. Персонажи комиксов одни и те же в первом и во втором классах, в третьем и четвертом классах появляются новые герои.

Нами также был проведен анализ аудиоматериала к учебникам *'Starlight'*, количественные данные которого представлены в таблице 4:

Таблица 4 – Результаты анализа аудиоматериала к учебникам *'Starlight'*

*Starter*, *Starlight* (2-4)

| Форма речи<br>текстов | Количество текстов для аудирования |         |         |         |
|-----------------------|------------------------------------|---------|---------|---------|
|                       | 1 класс                            | 2 класс | 3 класс | 4 класс |
| Монолог               | 18                                 | 34      | 38      | 29      |
| Диалог                | 11                                 | 27      | 21      | 28      |
| Всего                 | 29                                 | 61      | 59      | 57      |

Полученные данные (таблица 4) позволяют констатировать, что среди аудиотекстов, предлагаемых учащимся первых трех лет обучения для восприятия и понимания на слух, большую часть составляют тексты-монологи: в учебниках для первого, второго и третьего классов их нами насчитано 18, 34 и 38 соответственно. К четвертому году обучения соотношение текстов-монологов и текстов-диалогов для аудирования выравнивается: 29 и 28 текстов соответственно.

### **Заключение**

Результаты проведенного анализа учебно-методического комплекса по английскому языку *Starlight* для начальной школы дают возможность сделать следующие выводы. Данный УМК содержит текстовый, дидактический, иллюстративный материал, который позволяет достичь основной цели **изучения младшими школьниками иностранного языка – формирование у обучающихся начальных классов иноязычной коммуникативной компетенции** на элементарном уровне. В то же время констатируем, что большее внимание авторы УМК уделяют иноязычной монологической речи. Для наиболее эффективного решения задач развития у учащихся именно диалогической речи на английском языке и проведения систематической работы в данном направлении педагогу следует привлекать дополнительный материал.

### **Литература**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. (2021) Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы.

2. Бим И. Л. (2007) Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам. *Иностранные языки в школе: материалы научно-практической конференции «Проблемы многоязычия и поликультурности: интегрированные уроки» и круглого стола «Многоязычие и поликультурность в современном мире и современной школе»*. М., 5–16.

3. Богданова А.В. (2023) Формирование языковой личности младшего школьника. *Начальная школа*, 9, 59-61.

4. Сафонова В.В. (2004) Коммуникативная компетенция. М.: Еврошкола.

5. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Иностранный (английский) язык (для 2-4 классов образовательных организаций) (2023). М.: Институт стратегии развития образования.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=lscg2wc9o2641748893#1000>

7. Щукин А.Н. (2006) Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис.



УДК 37.031

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ

**Криворотова Э. В.**

*доктор педагогических наук, профессор*

*департамента методики обучения*

*института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

*nanorig@mail.ru*

***Аннотация.** Предметом анализа в данной статье является понятие интеллектуальное развитие. Автор рассматривает его возможности на уроках русского языка в начальной школе, в частности при изучении грамматики. Помимо этого, конкретизируется сущность понятия лингвистическое мышление, выявляется соотношение категорий интеллект и мышление, предпринимается попытка продемонстрировать значение познавательных задач в процессе интеллектуального развития младших школьников и формирования их лингвистического мышления.*

***Ключевые слова:** интеллект, мышление, интеллектуальное развитие, лингвистическое мышление, познавательная задача.*

POSSIBILITIES FOR INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOL  
STUDENTS IN GRAMMAR LESSONS

**Krivorotova E. V.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

*Department of Teaching Methods*

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow**nanorig@mail.ru*

**Annotation.** *The subject of analysis in this article is the concept of intellectual development. The author considers its possibilities in Russian language lessons in elementary school, in particular when studying grammar. In addition, the essence of the concept of linguistic thinking is specified, the relationship between the categories of intelligence and thinking is revealed, and an attempt is made to demonstrate the importance of cognitive tasks in the process of intellectual development of primary schoolchildren and the formation of their linguistic thinking.*

**Key words:** *intelligence, thinking, intellectual development, linguistic thinking, cognitive task.*

## **Введение**

Является общепризнанным тот факт, что умственное развитие предполагает овладение, во-первых, системой знаний в различных областях, а во-вторых, приемами интеллектуальной деятельности, соответствующими умениями, операциями мышления. Формирование и развитие интеллектуальных способностей (мышления в нашем случае) осуществляются под влиянием, прежде всего, таких характеристик обучения и воспитания, как «комплексность и гармоничность» (Прядехо, 2002, с. 8). В науке известно сформулированное в свое время С. Л. Рубинштейном емкое и глубокое определение понятия мышление: «опосредованное, – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» (Рубинштейн, 2002, с. 391). Функцию обеспечения этого опосредованного и обобщенного познания объективной реальности, мы должны признать, выполняет язык, поскольку на самых первых ступенях освоения языка ребенок, овладевая лексикой, заключающей в себе обыденные понятия, знакомится с первыми опосредованно представленными обобщениями (понятия береза, дерево, облако, птица, кошка, собака, река, цветок есть обобщения, воспринимаемые достаточно опосредованно). По сути, развитие мышления

учащихся представляет собой непрерывный процесс трансформации допонятийного мышления в понятийное; «житейского» – в логическое, которое развивается и совершенствуется по мере того, как ребенок начинает оперировать абстрактными понятиями. И это происходит уже в начальной школе, как только начинается мысленное распределение по группам 1) слов, обозначающих предметы, 2) слов, обозначающих действия; 3) слов, обозначающих признаки. Или, к примеру, при изучении звуковой стороны языка дети классифицируют гласные и согласные звуки, звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные. При этом важно, чтобы в каждом конкретном случае эта оппозиция была четко обозначена учителем, а учащиеся были поставлены в условия необходимости и опираться на эту оппозицию, и в ряде случаев четко ее обозначать.

### **Цель исследования**

Обращаясь к проблеме поиска и реализации возможностей развития мышления и интеллекта на уроках русского языка, мы должны принимать во внимание тот факт, что развитие мышления не заключается лишь в простой смене его видов и форм, а предполагает их изменение, совершенствование, в то время как ученики усваивают информацию, характеризующуюся логической структурой, абстрактностью и обобщением.

Ребенок совершает значительный прорыв в развитии мышления и собственно интеллектуальном развитии, когда получает способность оперировать абстрактными научными понятиями взамен полученным в ходе непосредственных наблюдений житейским представлениям, что мы и наблюдаем при изучении грамматики в школе.

Обозначим критерии развития мышления, выделенные учеными.

1. Уровень осознанности операций и приемов мыслительной деятельности.

К сожалению, достаточно часто встречаются случаи совершенно произвольного осуществления какой-либо операции, что свидетельствует о низком уровне или об отсутствии осознанности той или иной, в частности, собственно логико-лингвистической операции (например, в случае обращения к неопределенной форме глагола для определения спряжения глаголов с ударными личными

окончаниями или обращения к особенностям лексического значения слова при выявлении качественности прилагательного).

2. Степень владения операциями и приемами мыслительной деятельности, уровень сформированности у обучающихся умения производить в учебном познавательном процессе рациональные действия по их применению. Осуществляя, к примеру, отнесение имени существительного к одному из типов склонения, или глагола к одному из типов спряжения на основании анализа их грамматических признаков, ученик так или иначе должен задействовать умение осуществлять рациональные действия, связанные с выявлением грамматических характеристик слова, и, сравнив эти характеристики, сделать соответствующий вывод.

3. Способность осуществлять перенос осознания операций и приемов мышления. Это умение является особенно значимым в случае осознанного выбора написания падежных окончаний или личных окончаний глагола.

4. Степень сформированности различных видов мышления (практически-действенного, наглядно-образного, абстрактно-логического, или словесно-логического), а также состояния мышления, при котором один его вид сменяется другим. С точки зрения выделяющих данный критерий ученых (Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Б. Н. Теплов), указанные виды мышления развиваются у ребенка в неразрывном единстве.

### **Результаты исследования**

Важнейшим условием интеллектуального развития является формирование лингвистического мышления, значимым элементом которого является мышление логическое. Процесс развития логического мышления предполагает целенаправленное формирование у младших школьников способности логически мыслить. При изучении русского языка им становятся доступными следующие умения, играющие большую роль в их учебной деятельности: установление сходств и различий, обнаруживаемых между явлениями языка; с опорой на конкретные параметры классификация, объединение языковых явлений; выделение в том или ином явлении языка

самого главного, что отличает его от подобных; подтверждение или опровержение каких-либо выводов о языковых явлениях; формулирование на основе собственных умозаключений обобщающих выводов. Как известно, проблема развития логического мышления стала достаточно актуальной с 1954/55 учебного года, когда из школьных программ был исключен предмет «Логика», и все задачи, связанные с развитием логического мышления школьников, плавно переместились в область изучения конкретных предметов. Логическое мышление является важнейшим структурным элементом понятия лингвистическое мышление. Последнее, в свою очередь, представляет собой зарождающееся в процессе изучения теории языка и овладения лингвистическими умениями качественно новое образование личности учащегося. К отличительным чертам лингвистического мышления относятся высокий уровень сформированности мыслительных операций, наличие положительной мотивации в процессе оперирования свойствами лингвистических единиц, способность осуществлять вербальное вероятностное прогнозирование (Криворотова, 2007, с. 20). Несмотря на то, что развитое на высоком уровне лингвистическое мышление – главная составляющая полноценного интеллектуального развития личности, огромный потенциал такого средства его формирования, как процесс изучения русской лексики и грамматики, раскрыт далеко не полностью.

К сожалению, в практике преподавания русского языка очень часто упускаются возможности формирования лингвистического мышления обучающихся и их интеллектуального развития. Как известно, в школьном обучении приветствуются и приемлемы случаи, например, отнесения многих слов к так называемым словарным, тогда как наличествуют богатые возможности демонстрации объективно существующих связей между словами, имеющихся в русском языке или в близких славянских языках, что позволяет в значительной степени обогатить теоретические знания учащихся в области истории языка, а также укрепить их представления об имеющихся между русским и другими языками связях. По нашему мнению, в школьной практике

данный подход гораздо более целесообразен и отвечает современным тенденциям. Подтверждением тому служит мнение А. Д. Дейкиной, которая считает, что «экстраполяция исторических представлений в современное лингвокультурное пространство входит в основные функции учителя и реализует этические, эстетические, гносеологические аспекты преподавания» (Дейкина, 2019, с. 45).

Кроме того, игнорирование или принижение значимости приемов целенаправленной работы по использованию возможностей развития мышления и интеллекта обучающихся приводит к ситуации, когда обучающийся с трудом осознает, к примеру, взаимосвязь вида глагола и возможности образования форм времени, или не может, имея перед собой пример краткой формы или сравнительной степени прилагательного, сделать вывод об отнесенности данного прилагательного к разряду качественных, или не в состоянии восстановить начальную форму глагола по его личной форме или форме прошедшего времени. В этой связи возникает вопрос: можем ли мы с уверенностью утверждать, что при таком положении вещей человек в дальнейшем будет способен адекватно воспринять тот или иной текст, сможет сделать из него соответствующие содержанию выводы? Думается, что ответ здесь напрашивается сам собой...

Именно потому, что под интеллектуальным развитием подразумевается, прежде всего, развитие всех видов и форм мышления, а также эмоционально-речевой сферы, благодаря наличию интеллекта носитель языковой культуры имеет возможность пользоваться ее несметными богатствами в полной мере. Умственное, или интеллектуальное развитие, как известно, включает в себя ряд важнейших психических процессов, в числе которых, например, память, наблюдательность и восприятие, мышление, а также воображение, играющее не меньшую роль.

В психологической литературе зафиксированы следующие основные значения понятия интеллект: 1) способность к познанию и решению проблем, на которой базируются прочие умения младших школьников, по сути

предопределяющая их успешность в осуществлении любой деятельности; 2) система познавательных умений (ощущение, прогнозирование, восприятие, память, мышление); 3) противоположные способности интуитивного познания действительности умение решать проблемы, исключая внешние пробы и ошибки (в уме). В настоящее время интеллект все чаще определяют как общую умственную способность, от которой во многом зависит успешная адаптация человека к новой жизненной ситуации, заключающаяся в обобщении поведенческих характеристик.

Наряду с этим интеллект можно интерпретировать как систему «психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума субъективной картины происходящего» (Холодная, 1997, с. 9). В данном случае речь идет о форме организации умственного опыта человека. При этом автор данного определения М. А. Холодная говорит о происходящем в настоящее время «глобальном интеллектуальном переделе мира, означая жесткую конкурентную борьбу отдельных государств за преимущественное преобладание интеллектуально одаренными людьми – потенциальными носителями нового знания» (Холодная, 1997, с. 10). Это связано главным образом с тем, что важнейшим основанием прогрессивного развития общества служит интеллектуальный потенциал населения, ключевой формой собственности в настоящее время оказывается интеллектуальная, а решающую роль в экономическом развитии играет, соответственно, интеллектуальное производство.

К проблеме интеллекта имеют непосредственное отношение явления активности и саморегуляции. В частности, по авторитетному мнению психологов, устойчивые способы саморегуляции лежат в основе интеллекта. Этот факт объясняет, почему люди, обладающие высоким уровнем интеллекта, привлекают с целью принятия решений больше информации, чем лица, менее интеллектуально развитые, быстрее ее перерабатывают. Во многом благодаря этому они имеют возможность прогнозировать действия более точно и, экономя личные ресурсы, осуществлять их, руководствуясь понятием целесообразности.

Вместе с тем многие современные психологи, освещающие в своих работах проблемы интеллектуального развития человека, придерживаются мнения, что на успешность данного процесса оказывают решающее влияние когнитивные структуры личности, благодаря которым происходит фиксация накопленных знаний в долговременной памяти, а также вычленяются и исследуются отношения, качества, разносторонние связи, свойственные существующим в действительности объектам и субъектам. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что формирование когнитивных структур непосредственно сопровождает процесс развития личности. С возрастом и в процессе учебной деятельности они могут претерпевать те или иные изменения.

Примечательно, что детей с низким уровнем интеллекта и креативности, по наблюдениям психологов, вполне устраивает их статус «средних учеников», они не имеют проблем с общением, имеют адекватную самооценку и в целом хорошо адаптируются в социуме. Вместо высокого уровня интеллекта такие дети имеют своеобразную альтернативу – «социальный интеллект» (Дж. Гилфорд), что объясняет их адаптацию в обществе, адекватное поведение в нем. По этой причине, а также принимая во внимание существующие теории о врожденном характере различий в интеллектуальном развитии и обусловленное этим фактором существование индивидуальных когнитивных стилей обучения, можно подвергнуть сомнению целесообразность и обоснованность любых вмешательств специалистов в этот естественный процесс. С нашей точки зрения, индивид как первичная языковая личность, носитель русского языка, который является для него родным, будучи способным осуществлять мыслительные операции, должен в рамках заданной природой программы постоянно совершенствовать свой высокоинтеллектуальный аппарат, предоставленный ему в пожизненное пользование. При этом его необходимо непрерывно активизировать и обогащать новым материалом, функцию которого выполняет язык, а конкретнее – процесс овладения им и процесс его изучения. Это, пожалуй, главное условие совершенствования интеллекта.

Особое значение для методики обучения русскому языку имеет выделение

многими учеными двух основных сторон интеллекта: 1) вербальной, включающей в себя знания о потенциале и закономерностях языка, об особенностях функционирования языковых единиц; критериями оценки вербального интеллекта служат способности ученика продуцировать письменные тексты, давать устные ответы; 2) невербальной, в которой проявляются заложенные природой психофизиологические способности индивида, такие как, например, эмоциональный интеллект.

С помощью родного русского языка школьники, с одной стороны, получают знания, а другой – осуществляют эффективную коммуникацию, поэтому овладение теоретическими основами языка и их применение в реальной жизни носят ярко выраженный практикоориентированный характер. Помимо этого, в процессе изучения русского языка происходит интенсивное интеллектуальное развитие детей. В связи с вышесказанным не подлежит сомнению важнейшее место среди входящих в систему среднего образования дисциплин такого учебного предмета, как «Русский язык». Изучение русского языка как родного, так и как неродного предполагает на определенном этапе позиционирование его не как орудия познания, а только как объекта познания, что, с одной стороны, сужает границы обозначаемых задач, а с другой – создает психологические барьеры, связанные со слабой мотивацией. Думается, что именно целенаправленная работа над богатством лексико-грамматических значений и бесконечными возможностями формирования и передачи смыслов может способствовать повышению мотивации изучения русского языка как родного, так и как неродного.

Следует констатировать, что как средство формирования у школьников лингвистического мышления процесс овладения лексикой и грамматикой русского языка изучен далеко не полностью, в частности раскрыты не все его возможности в этой области, хотя общепризнанно, что развитое лингвистическое мышление является одним из основных условий успешности интеллектуального развития личности.

Как справедливо отмечает А. Д. Дейкина, «разбудить творческие силы

учащихся может только творчески работающий учитель» (Дейкина, 2019, с. 58), осознающий в качестве важнейшей задачи обучения русскому языку следующую: активно способствовать умственному развитию учащихся, используя при этом содержание обучения.

Общеизвестно, что школьник успешнее овладевает теми или иными лексическими значениями, если у него при этом формируются представления о соответствующих предметах и явлениях окружающего мира. Более сложным для ученика оказывается усвоение грамматических значений, относящихся к абстрактно-логическому ряду. Поэтому, чтобы достичь эффективного усвоения знаний в области грамматики русского языка, у школьника должно быть сформировано абстрактное мышление. В то же время это будет способствовать результативности интеллектуального развития, ведь «язык для его носителя выступает в качестве средства выхода на образ мира (действительность)» (Залевская, 2001, с. 192).

Ученик должен осознать наличие в грамматике собственной иерархии, специфических отношений и закономерностей. Для достижения данной цели рекомендуем для выполнения ряд заданий.

*Задание:* 1. Задайте вопрос от главного слова к зависимому в каждом словосочетании. Графически обозначьте вопрос.

2. Обозначьте, как выражается грамматическая связь в словосочетаниях (то есть выделите окончания и предлоги).

3. Есть ли среди приведенных словосочетаний такие, которые различаются только грамматическим значением? Можно ли отнести каждое из слов в таких словосочетаниях к формам одного и того же слова?

*Поучительная история, о веселых рассказах, веселые рассказы, поучительные истории, о необыкновенных приключениях, нелегкой задачей; познакомиться с местностью, участвовали в походе, поделиться впечатлениями; возвратились вечером, приехали ненадолго, приехал ненадолго, повернули направо.*

*По синему морю, в лунную ночь, синее море, лунная ночь, солнечному дню;*

*разговаривать о книге, участвовать в походе, восхищаться подвигом; отойти влево, аккуратно написать, радостно приветствуют, радостно приветствовал.*

*Верный друг, незаметный цветок, восходящее солнце, предутренний туман, беспечный ученик, о восходящем солнце, беспричинная радость, расстаться ненадолго, перескочить через забор, победить в соревновании.*

Главный методический результат, который достигается в процессе выполнения данного и ему подобного заданий, следующий: младший школьник достигает нового уровня абстракции, сознательно производя с опорой на грамматические признаки операции обобщения и классификации языкового материала. В ходе работы над вышеперечисленным заданием этому способствует сопоставление группы глаголов, имеющих форму и значение женского рода, с другой группой глаголов, имеющих форму и грамматическое значение мужского рода. В результате учащиеся осознают существующие между данными группами различия в грамматическом значении.

### **Заключение**

Таким образом, на первое место в образовательном процессе должна быть выдвинута задача, чтобы педагог в первую очередь, а затем и ученики поняли, что управляющие языковыми явлениями законы «существуют не менее объективно, чем законы, управляющие физическими явлениями» (Щерба, 2016, с. 7). Обучающиеся только в том случае могут достичь понимания языковых закономерностей и тех грамматических значений, посредством которых носители языка реализуют все функции, присущие языку, если они осознают необходимость наличия приемов работы в обозначенном направлении в своем методическом арсенале.

Обобщая сказанное, мы можем резюмировать, что языковое образование как процесс должно быть направлено не только на приобщение обучающихся к новому для них средству коммуникации, каковым является язык, обеспечивающий познание и осмысление ими как своей, так и чужой культуры, но и на их интеллектуальное развитие.

## Литература

1. Дейкина А. Д. (2019) Аксиологическая методика русского языка: монография. М.: МПГУ.
2. Залевская А. А. (2001) Текст и его понимание. Тверь.
3. Криворотова Э. В. (2007) Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития. Дис. ... д-ра пед. наук. М.: МПГУ.
4. Прядехо А. А. (2002) Алгоритм развития познавательных способностей учащихся. *Педагогика*, 3, 8–16.
5. Рубинштейн С. Л. (2002) Основы общей психологии. СПб.: Питер.
6. Холодная М. А. (1997) Психология интеллекта: парадоксы исследования. М. – Томск.
7. Щерба Л. В. (2016) Избранные работы по русскому языку. М.: Флинта.



УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С СОВРЕМЕННОЙ  
ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКОЙ

**Кужель М.А.**

*учитель начальных классов*

*ГБОУ «Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева»*

*г. Москва*

[kuzhelma@sch338.ru](mailto:kuzhelma@sch338.ru)

**Боровская Е.Р.**

*кандидат филологических наук, доцент департамента методики обучения  
института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[BorovskayaE@mgpu.ru](mailto:BorovskayaE@mgpu.ru)

**Аннотация.** Автор статьи подвергает анализу формирование у учащихся начальных классов читательского интереса в ходе работы на уроках с современной литературной сказкой. Вместе с тем показаны возможности внедрения произведений данного жанра в образовательный процесс. Акцентируется внимание на понятиях «читательский интерес» и «современная литературная сказка», даются различные их трактовки.

**Ключевые слова:** читательский интерес, современная литературная сказка, формирование, младший школьник, текст, познавательная активность.

FORMATION OF THE READER'S INTEREST OF YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF WORKING WITH A MODERN  
LITERARY FAIRY TALE

**Kuzhel M.A.**

*primary school teacher*

*School No. 338 named after Hero of the Soviet Union A.F. Avdeev*

*Moscow*

[kuzhelma@sch338.ru](mailto:kuzhelma@sch338.ru)

***Borovskaya E.R.***

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

*of the Department of Teaching Methods*

*at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

[BorovskayaE@mgpu.ru](mailto:BorovskayaE@mgpu.ru)

***Annotation.*** *The author of the article analyzes the formation of reading interest among primary school students while working with a modern literary fairy tale in class. At the same time, the possibilities of introducing works of this genre into the educational process are shown. Attention is focused on the concepts of “reader interest” and “modern literary fairy tale”, and various interpretations are given.*

***Keywords:*** *reader's interest, modern literary fairy tale, formation, junior schoolchild, text, cognitive activity.*

## **Введение**

Рассмотрев, что собой представляет процесс чтения в начальной школе в современных условиях, можно прийти к следующему выводу: учащиеся в большинстве своем читают недостаточно либо неосознанно, допуская ошибки. Безусловно, это не тот результат, который бы хотели видеть педагоги и родители. Для всех, кто работает с младшими школьниками, сейчас не секрет, что обучить их технике чтения – нелегкая задача, а заинтересовать данным процессом и впоследствии сформировать вдумчивого читателя еще сложнее. Дело в том, что, хотя дети, как правило, начинают читать довольно рано (в 4–6 лет), у них не всегда возникает достаточная заинтересованность чтением, любовь к книге. Младшие школьники стали читать меньше, потому что современные источники

информации и системы коммуникации (компьютер и телевизор) отняли у детей время и желание, да и в базисном плане сократилось число уроков литературного чтения в школе. Как показал анализ различных учебных методических комплексов, в них совершенно отсутствуют современные литературные сказки, что является значительным упущением и создает затруднения в формировании у младших школьников читательского интереса.

### **Проблема исследования**

Впервые в своих трудах обратил внимание на проблему формирования читательского интереса В.Г. Белинский, который полагал, что данным умением должны овладеть все читающие люди. Его идеи поддержали в дальнейшем педагоги В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, во второй половине XIX в. придававшие творческую направленность чтению младших школьников, в то время как официальная школьная методика придерживалась позиции ведущей роли объяснительного чтения. Такая система не способствовала заинтересованности школьников чтением, что породило подобную существующей в наши дни кризисную ситуацию с детским чтением.

В связи с вышеизложенным представляется актуальным высказывание французского философа Дени Дидро о том, что прекращение чтения означает утрату человеком способности мыслить.

Понятие читательского интереса у младших школьников рассматривается известными педагогами и психологами не один десяток лет. В настоящее время существует немало научных трудов, направленных на изучение проблемы повышения и побуждения заинтересованности младших школьников чтением.

Характерное для современного общества неуклонное снижение читательского интереса, к великому сожалению, относится к числу злободневных проблем, требующих срочного решения. Однако, как показывают исследования психологов, педагогов и социологов, непосредственно техника чтения, а в особенности вдумчивое чтение литературных образцов выполняют функцию важнейшего и эффективного средства повышения уровня интеллекта. Помимо этого, у детей, которые читают регулярно, а не от случая к случаю,

совершенствуются духовно-нравственные качества личности, формируется эмоциональный интеллект. В связи с этим организация систематического чтения каждого ребенка должна стать первостепенной задачей любой системы образования, начальной школы в особенности. В начальной школе, с точки зрения С. Я. Маршака, основной задачей уроков чтения является воспитание из обычного школьника «талантливого читателя» (Дубин, Зоркая, 2015).

### **Результаты исследования**

В настоящее время ярко наблюдается проблема снижения интереса к чтению у детей, что беспокоит, помимо современных методистов и учителей, в первую очередь родителей школьников. Рассмотрим основные причины данной ситуации. Во-первых, появляются и получают распространение различные иные, помимо книг, информационные ресурсы, доступ к которым мало ограничивается. Вторая причина спада заинтересованности чтением более глобальна – она начинается с возможных недостатков конкретного учителя и заканчивается несовершенством системы образования в целом (Светловская, 2016). Эти обстоятельства заставляют педагогов искать и создавать новые эффективные технологии, с помощью которых у младших школьников возможно сформировать читательский интерес, а главное – надолго удержать его.

В переводе с латинского «интерес» означает «иметь значение». Как «особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять» (Ожегов, 2015) трактует его С. И. Ожегов в своем толковом словаре.

У понятия «читательский интерес» в научных источниках имеются узкое и широкое значения. В узком смысле это «желание и потребность воссоздания смысла чужой речи по ее письменной форме» (Климанова, 2022). Этот тип читательского интереса является начальным, базовым и состоит, прежде всего, в стремлении ребенка постичь главную идею текста.

В свою очередь, под читательским интересом в широком смысле понимается активное отношение школьника к процессу получения заключенного в книгах нового знания, накопления жизненного опыта. Это

интерес зрелый, осознанный, проявляющийся в осознанном желании ребенка почерпнуть из литературы нечто новое.

Различные стороны формирования у младших школьников читательского интереса раскрываются в научных трудах А. Т. Алексеевской, Л. Ю. Бобковой, Н. В. Литвиненко, Т. С. Пиче-оол, Н. Н. Светловской, А. Р. Султановой, Е. В. Хоменко и др. В частности, Н. Н. Светловская и Т. С. Пиче-оол, раскрывая его сущность, характеризуют читательский интерес как особое отношение к книгам, умение общаться с ними, а также описывают компетенции, в соответствии с социальными и личными потребностями человека обеспечивающие при оптимальном расходе усилий и времени реализацию его побуждений. При этом читательский интерес, по мнению авторов, может проявляться у детей в той или иной степени: «заинтересованность текстом, ситуативная заинтересованность, личностная заинтересованность» (Светловская, Пиче-оол, 2007).

Однако на практике не во всех случаях применение методик и способов активизации интереса к освоению посредством литературы окружающей действительности дает положительный результат. На пробуждение у младших школьников читательского интереса влияют и другие многочисленные факторы. К ним относятся, прежде всего, индивидуальные особенности младшего школьника: состояние здоровья ребенка, его наследственные и генетические предрасположенности, особенности психики. Немаловажную роль играет окружение обучающегося (отношение к чтению членов семьи и одноклассников) (Гончарова, 2016).

Таким образом, обнаруживается непосредственная связь читательского интереса с познавательной активностью младшего школьника, что в значительной степени влияет на осознанный выбор ребенком книг для чтения. Тем самым формируется мотивация к чтению на регулярной основе, собственная позиция читателя.

Как правило, на начальном этапе литературного образования к ребенку предъявляются требования в области знаний, умений и навыков, в то время как

его индивидуальное развитие уходит на второй план. В этой связи необходим учет в образовательной деятельности интереса детей младшего школьного возраста к процессу чтения и их индивидуальных особенностей.

У детей, обучающихся в начальных классах, с точки зрения Л. С. Выготского, наблюдается такая черта характера, как импульсивность, то есть склонность под влиянием немедленных порывов действовать сразу же, не анализируя все обстоятельства, спонтанно, не задумываясь о последствиях. Также отмечается начало формирования социальной ориентации личности, закладываются представления о правилах нравственного поведения и моральных нормах. Объяснением этому служит вызванная возрастной слабостью произвольной регуляции поведения необходимость активной внешней разрядки (Данилов, 2017).

Одним из самых популярных литературных жанров детского чтения является сказка. Этой популярностью и жизнеспособностью она обязана, прежде всего, своей необычной универсальности. Ведь в сказках, которые в жизни человека появились еще в дописьменные времена, говорилось, о чем угодно. В них повествовалось о доступных человеку знаниях, а порой даже о совершенно таинственных областях, попытка разгадать которые и была предпринята в сказке. Академик Ю.М. Соколов приводит широкое понимание сказки как устно-поэтического рассказа «фантастического, авантюрного или бытового характера» (Соколов, 2007).

По мере развития и совершенствования с течением времени жанра сказки появились сказки двух видов: народные и авторские, или литературные.

Именно второй вид относится к числу наиболее распространенных жанров детской литературы, является предметом изучения и до настоящего времени в литературоведении не получил окончательного определения. Например, как «авторское художественное произведение, в основе которого лежит захватывающая вымышленная история, объединяющая элементы действительности и фантастики» литературная сказка трактуется в словаре литературоведческих терминов (Краткий словарь литературных терминов,

1978). И. С. Чернявская, в свою очередь, определяет ее как ориентированный на вымысел жанр эпоса. Несмотря на тесную связь со сказкой первого вида, авторская сказка кардинально отличается от нее наличием конкретного автора, а еще тем, что «это произведение, не бытовавшее до публикации в устной форме и не имевшее вариантов» (Чернявская, 1979).

При этом, как считает А. М. Акимова, важно отметить, что в центре повествования в современной литературной сказке находится ребенок, живущий в наши дни, в силу возрастных и психических особенностей отличающийся от взрослого (Акимова, 1999). Особенность состоит в том, что, несмотря на всю неправдоподобность сказочного сюжета, у главного героя – ребенка обнаруживаются все характерные для данного возраста черты. Поэтому автор сказочного повествования признает право такого персонажа быть самим собой, кардинально отличаться от героев-взрослых. Примером такой литературной сказки, в которой наиболее отчетливо проявились ее жанровые черты, можно назвать повесть-сказку А. Старобинец «Страна хороших девочек». По сюжету бабушка и дедушка, родители главной героини не могут спокойно принять ее «детские» недостатки.

Меняется в современной литературной сказке и мир, в котором разворачиваются описываемые автором события. Чаще всего это мир-утопия, который отличается от реального мира. Именно такой утопией в сказке С. Прокофьевой «Королевство Семи Озер» предстает сказочное королевство Семи Озер с замком Эвидентис. Автор пособия «Расскажи мне сказку» Э.И. Иванова считает, что благодаря сочетанию, с одной стороны, сказочного и волшебного, а с другой – реального и обыденного в современной литературной сказке она становится «двуплановой, одинаково интересной и детям, и взрослым» (Иванова, 1993).

Исходя из рассмотренной выше специфики современной литературной сказки, можно сделать вывод о присущих ей особенностях:

– ее истоки лежат в предании, народной сказке, поверье, легенде, саге, она может возникнуть даже из детской песенки и пословицы;

- переплетение элементов бытовой и волшебной сказки, сказки о животных;
- тончайшие психологические детали, которыми насыщена такая разновидность сказки, переживание ее героями различных оттенков чувств – от сострадания, доброты, любви до ненависти, презрения, равнодушия (Д. Роулинг);
- признаки пародийной литературы (Э. Успенский), научной фантастики (К. Булычев), детективно-приключенческой повести (А. Линдгрэн)
- образ, рожденный воображением ребенка, составляет основу современной литературной сказки (А. Линдгрэн, П. Трэверс);
- юмор как отличительная черта современной литературной сказки;
- наличие элементов эпичности, лиризма, драматизма, заимствованных современной литературной сказкой у других жанров – романа, поэзии, драмы (Вачков, 2011).

В случае с авторской сказкой, написанной в наши дни, персонажи которой живут в современном мире, обучающимся проще сопоставить свои поступки с поступками героев литературного произведения. Это делает процесс обучения актуальнее и способствует активному формированию читательского интереса. Необходима целенаправленная, систематическая работа, способствующая развитию читательских интересов у учащихся, во время проведения которой педагог должен использовать эффективные формы и методы организации деятельности учеников в роли читателей.

Следует активно применять работу с использованием ИК-технологий, творческих заданий, знакомить обучающихся с современными сказками, используя различные форматы, в том числе аудиосказки, что способствует развитию восприятия информации на слух.

Отдельное внимание стоит уделить «читательским пятиминуткам». Данный формат работы предполагает зачитывание учителем небольшого отрывка из современной сказки в начале каждого занятия. На этапе актуализации знаний в рамках «читательских пятиминуток» обучающиеся знакомятся с отрывками из следующих произведений: Яна Сипаткина «Петя и Ромашка»,

Василий Быстров «Тайны Города Семи Дорог», Яна Сипаткина «Девочка с волшебной коробочкой», Анна Старобинец «Страна хороших девочек», Анна Сон «Сказка про конфетку». Данный формат работы предполагает повышение заинтересованности и мотивации обучающихся к чтению. Так как педагог зачитывает не всегда начало произведения, а чаще отрывок из середины или кульминации, останавливаясь на самом интересном моменте, обучающиеся с большим любопытством подходят к учителю после занятия, чтобы записать название произведения и продолжить знакомство с ним дома самостоятельно. Поначалу более всего предложенными сказками интересуются ученики с высоким уровнем читательского интереса, но позже и обучающиеся со средним и низким уровнями проявляют любопытство. Младшим школьникам более всего были интересны сказки В. Быстрова и Я. Сипаткиной.

Данный вид работы можно не только проводить в рамках внеурочной деятельности, но и ввести на регулярной основе в учебный процесс.

### **Заключение**

Во все времена именно литература транслировала нравственные ценности от представителей одного поколения к другому. Формирование личности ребенка происходит и в раннем возрасте, когда читают ему, и впоследствии в младшем школьном возрасте, когда книги читает он сам согласно образовательной программе или исходя из собственных предпочтений. Важнейшую роль в развитии его личности играет чтение книг именно на этапе начального школьного образования. Данный процесс представляет собой диалог ученика и автора произведения, в ходе которого внутренний мир первого обогащается, развиваются важнейшие нравственные качества: патриотизм, честность, совесть, милосердие, доброта и т.п. Помимо этого, процесс чтения формирует в школьнике чувство справедливости и чувство прекрасного.

### **Литература**

1. Акимова А.Н. (1999) Мировая детская литература и субкультура детства. *Детское чтение: феномен и традиция в конце XX столетия*. Под ред. В.В. Головина, Л.В. Степановой. СПб., I, 46–49.

2. Вачков И.В. (2011) Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... М.: Генезис.
3. Гончарова Е.Л. (2016) Ранние этапы становления читательской деятельности при норме и при отклонениях в развитии. М.: Педагогика.
4. Данилов М. А. (2017) Дидактика. М.: АПН РСФСР.
5. Дубин Б.В., Зоркая Н.А. (2015) Чтение в России. Тенденции и проблемы. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества: Левада-Центр.
6. Иванова Э.И. (1993) Расскажи мне сказку: Литературные сказки для детей. Книга для воспитателей детского сада, детей младшего школьного возраста, родителей. М.: Просвещение.
7. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Программа по литературному чтению УМК «Школа России» «Литературное чтение. 1–4 класс». *Библиотека материалов для работников школы Педпортал*. Получено с <https://pedportal.net/nachalnye-klassy/chtenie/programma-po-literaturnomu-chteniyu-umk-quot-shkola-rossii-quot-avtorov> (дата обращения: 18.02.2022)
8. Краткий словарь литературных терминов (1978). М.: Советская энциклопедия.
9. Ожегов С.И. (2015) Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование.
10. Светловская Н.Н. (2016) Обучение чтению и законы формирования читателя. *Начальная школа*, 1, 11–18.
11. Светловская Н.Н. (2015) Обучение детей чтению: детская книга и детское чтение. М.: Академия.
12. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т. С. (2007) Как помочь детям, которые не хотят учиться читать. М.: Аркти.
13. Соколов Ю.М. (2007) Русский фольклор. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова.

14. Чернявская И.С. (1979) Некоторые особенности современной литературной сказки. *Проблемы детской литературы: межвуз. сб.* Петрозаводск, 115–126.



УДК 373.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ  
ТЕХНОЛОГИИ, ИЗО И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В БИЛИНГВАЛЬНОМ  
КЛАССЕ

**Курочкина Е.С.**

*учитель начальных классов*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города*

*Москвы «Школа № 1795 «Лосиноостровская»*

*г. Москва*

[\*katura.curo4kina@gmail.com\*](mailto:katura.curo4kina@gmail.com)

**Николаева Е.А.**

*доктор культурологии, профессор департамента методики обучения,*

*институт педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[\*k\\_katrina69@mail.ru\*](mailto:k_katrina69@mail.ru)

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные пути использования видеоматериалов в рамках интегрированных уроков с использованием иностранного языка в начальной школе. Анализируются вопросы, связанные с использованием современных наглядных средств обучения иностранному языку как универсального механизма развития коммуникативной компетенции младших школьников. В ходе исследования рассматриваются основные типы видеоматериалов и особенности их использования в процессе билингвального обучения иностранному языку. Определяются особенности использования фильмов и мультфильмов в ходе интегрированных уроков в начальной школе. Рассматриваются основные пути оптимизации развития практического навыка овладения иностранным языком при помощи видеоматериалов в*

билингвальном классе начальной школы.

**Ключевые слова:** билингвальное обучение, коммуникативная компетенция, аудирование, принцип наглядности, интегрированные уроки.

THE USE OF ENGLISH-LANGUAGE VIDEO MATERIALS IN THE LESSONS  
OF TECHNOLOGY, ART AND THE OUTSIDE WORLD  
IN A BILINGUAL CLASSROOM

***Kurochkina E.S.***

*primary school teacher*

*State budgetary educational institution of the city of Moscow "School No. 1795*

*"Losinoostrovskaya"*

*Moscow*

[katua.curo4kina@gmail.com](mailto:katua.curo4kina@gmail.com)

***Nikolaeva E.A.***

*doctor of Culturology, Professor of the Department of Teaching  
Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

[k\\_katrina69@mail.ru](mailto:k_katrina69@mail.ru)

**Annotation.** *The article discusses the main ways of using video materials as part of integrated lessons using a foreign language in primary school. The issues related to the use of modern visual aids in teaching a foreign language as a universal mechanism for developing the communicative competence of students in primary school are analyzed. The study examines the main types of video materials and the features of their use in the process of bilingual foreign language teaching. The features of using films and cartoons during integrated lessons in primary school are determined. The main ways to optimize the development of practical skills in mastering a foreign language with the help of video materials in a bilingual elementary school class are considered.*

**Key words:** *bilingual education, communicative competence, listening, the principle of visibility, integrated lessons.*

## **Введение**

Интеграция английского языка в процесс изучения других предметов в ходе билингвального обучения в начальных классах становится сегодня важным элементом в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Использование аудиовизуального материала в ходе интегрированных уроков позволяет активизировать внимание, повысить эффективность аудирования, а также зафиксировать в памяти учащихся различные модели коммуникации.

Актуальность исследования состоит в том, что изучение эффективности использования англоязычных видеоматериалов в ходе интегрированного занятия важно для совершенствования коммуникативной компетенции особенно в начальной школе, где работа на уроке технологии, изобразительного искусства и окружающего мира становится важным элементом языковой практики.

## **Проблема исследования**

Необходима выработка определенных требований к работе с видеоматериалами, которые будут наиболее качественно усваиваться учащимися и способствовать овладению иностранным языком в условиях билингвального обучения.

Основные вопросы исследования данной проблемы касаются:

- эффективности современных средств наглядности в обучении иностранному языку;
- особенностей использования в период проведения интегрированных занятий мультфильмов и видеофильмов;
- направлений учебной деятельности в билингвальном классе с мультфильмами и видеофильмами в ходе обучения иностранному языку.

## **Цель исследования**

Цель данного исследования состоит в определении того, каким образом должна быть организована эффективная работа с видеофильмами и мультфильмами в ходе интегрированных занятий в начальной школе.

## **Методы исследования**

В данной работе мы применяли следующие методы: анализ текущих

представлений об эффективности использования средств наглядности, в частности мультфильмов и других видеоматериалов, в процессе изучения иностранного языка в билингвальных классах начальной школы, а также синтез основных приемов работы с англоязычными видеоматериалами на уроках технологии, изобразительного искусства и окружающего мира в билингвальном классе.

### **Результаты исследования**

Обучение иностранному языку в современных условиях приобрело несколько важных характеристик, которые повышают качество и эффективность усвоения иностранного языка уже на начальной ступени обучения. Прежде всего, необходимо отметить, что иностранный язык начал активно изучаться именно в начальных классах. Дело в том, что раннее освоение основ иностранного языка формирует прочный фундамент для дальнейшего совершенствования навыка коммуникации на иностранном языке.

Важным шагом в совершенствовании методики преподавания иностранного языка стала активизация билингвального обучения иностранному языку, которое содействует изучению иностранного языка при совмещении его с другими предметами, такими как, например, уроки технологии, окружающего мира, изобразительного искусства и т.д.

Билингвальное обучение ставит изучение иностранного языка на один уровень с родным языком, так как повышается практическая ценность приобретаемых знаний. Значительный вклад в современную систему обучения иностранному языку был сделан при помощи использования наглядных средств обучения самого различного уровня. Повышение роли принципа наглядности в образовательном процессе освоения иностранного языка представляет собой системное явление. А.С. Тимощенко отмечает: «Использование видеоматериалов на уроке помогает полноценной отработке фонетического, лексического и грамматического материала» (Тимощенко, 2020, с. 318). Принцип наглядности проявляется сегодня в деятельности, так как учащиеся должны опираться на визуальные модели, которые они создают в ходе

формирования познавательного опыта в процессе интеграции иностранного языка при изучении различных предметов. Для реализации принципа наглядности в деятельности учащихся необходимо организовать работу на занятии таким образом, чтобы в ходе усвоения материала информация не только задействовала несколько каналов (зрительного и слухового), но и активно закреплялась во взаимодействии учащихся и педагога.

В исследованиях Е. Сусено доказана эффективность использования видеороликов и фильмов на платформе YouTube с целью улучшения разговорной речи, «когда в процессе обучения используются готовые видеоматериалы для аудирования, а ролики, которые снимают сами учащиеся, это уже коммуникация в ходе практики» (Suseno, 2024, с. 67). Постепенно, в процессе усвоения технологии создания визуальных образов коммуникации учащиеся переходят к созданию собственных моделей, которые также будут являться наглядными средствами обучения. Важно отметить, что самостоятельно созданная наглядная модель обладает еще большим потенциалом в плане закрепления информации на иностранном языке. В настоящее время эффективность урока определяется соотношением как необходимости, так и достаточности тех усилий, которые были затрачены на достижение определенной образовательной и воспитательной цели. Педагогу в ходе проведения урока иностранного языка необходимо вырабатывать оптимальное сочетание времени и осваиваемого содержания. В этой связи наглядные средства обучения выступают оптимальными средствами экономии времени при высокой степени усвоения учебного материала в процессе урока.

Как отмечается в исследованиях Г.А. Джумаевой, к неоспоримым преимуществам видео относится непосредственность изображения реального мира. Кроме того, по ее мнению, «видео оказывает достаточно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, влияет на формирование личностного отношения учащихся к увиденному» (Djumaeva, 2022, с. 144). Все эти характеристики делают незаменимым видеоматериал для работы с ним в начальной школе, где для учащихся большое значение имеет как эмоциональный

фон материала, так и его увлекательность и красочность.

В работе с наглядными средствами обучения произошел переход, который стал возможен только с развитием технических средств обучения. Дело в том, что долгое время принцип наглядности реализовывался при помощи статической иллюстрации. В современных условиях принцип наглядности стал приближаться к деятельностному характеру учебной деятельности, в связи с чем наглядные средства обучения стали интерактивными, динамичными, мультимедийными. В своем новом качестве наглядность на уроке стала не только средством обучения, но и важным элементом активизации мотивации и деятельности учащихся. Как отмечается в исследованиях Ра Пин Лина, видео, анимация и моделирование – это те типы мультимедиа, которые можно использовать осмысленно в изучении иностранного языка благодаря их интерактивности и гибкости. Сегодня к этому списку добавилась технология виртуальной реальности. Ее трактуют главным образом как использование для взаимодействия людей виртуальной компьютерной среды, «которая включает в себя традиционные мультимедиа и значительно повышает уровень погружения пользователя в изучение иностранного языка, особенно на уровне визуального восприятия» (Ping Lin, 2023, с. 102). Для педагогов и учащихся это обстоятельство предоставляет колоссальные возможности, так как при минимальных временных затратах можно получить максимальное количество информации по изучаемому вопросу. Поэтому сегодня педагогу необходимо разрабатывать тематическое планирование с использованием наглядных средств. Вариант планирования использования таких средств может варьироваться от степени потребностей учителя и учащихся. Данное планирование будет корректироваться, пополняться, будет производиться отбор материала в зависимости от особенностей класса. В настоящее время в сети интернет можно найти необходимое количество познавательных фильмов и мультфильмов по каждой теме для уроков технологии, окружающего мира и изобразительного искусства. Важно определить особенности этого материала, чтобы он соответствовал уровню знаний учащихся и соотносился с программой

изучения иностранного языка. Использование видеофильмов и мультфильмов в начальной школе при интегрировании иностранного языка в такие предметы, как технология, изобразительное искусство, окружающий мир, создает дополнительные возможности для изучения языка по следующим причинам.

1. Значительно увеличивается словарный запас учащихся.
2. Практика навыка аудирования развивается более интенсивно.

3. Изучение языка на интегрированном уроке при помощи видеофильма или мультфильма создает дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка. Кроме того, использование видеофильмов и мультфильмов помогает реализовать принцип аутентичности общения. Как отмечает М.И. Автухевич, применение мультфильмов на иностранном языке не только эмоционально воздействует на учащихся, повышает мотивацию, но также «содействует формированию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти» (Автухевич, 2021). Благодаря использованию тех или иных видеоматериалов в классе можно наблюдать особую обстановку познавательной деятельности в коллективе, которая постоянно обеспечивает процесс коммуникации на иностранном языке.

Важно отметить, что в начальной школе использование видеофильмов и мультфильмов необходимо организовать в тесной связи с целями применения данных материалов на интегрируемых уроках. Прежде всего, перед учащимися должна стоять четкая задача, что они извлекут после просмотра фильма. На уроке технологии, при изготовлении простых предметов и игрушек, из видеоролика на английском языке учащиеся должны усвоить названия этих игрушек и предметов, а также названия различных видов технологической деятельности. На уроке изобразительного искусства учащиеся должны узнать названия определенных красок, кисточек или приемов рисования. После просмотра видео на уроке окружающего мира они должны извлечь из видеоматериала названия определенных природных явлений или насекомых и т.д. Перед учащимися всегда должна стоять цель, которую они будут реализовывать в ходе просмотра. По мере углубления знаний эти цели можно

усложнять.

У педагога должен быть четкий план того, что учащиеся должны делать до просмотра, во время просмотра и после просмотра видео, который соответствует языковым целям на уроке. Важно, чтобы действия сочетались одновременно с изучением иностранного языка и с остальной частью курсов технологии, изобразительного искусства или окружающего мира.

Чтобы усвоение видеоматериала было эффективным, его содержание должно соответствовать уровню базовых знаний, которые необходимы для понимания как отдельных слов, так и целых предложений. Активизировать базовые знания поможет небольшая беседа о том, что будет увидено учащимися на занятии. Можно поговорить о словах, которые будут в фильме, а также о различных грамматических конструкциях, на которые стоит обратить внимание (например, вопросы и ответы персонажей). Как отмечает С.А. Колгушкина, к числу важных условий формирования коммуникативных навыков младших школьников относится, прежде всего, работа, сопровождающая просмотр обучающимися мультсериала, а не сам просмотр видео. Чтобы зафиксировать внимание обучающихся, учитель делает паузы, акцентируя внимание в процессе просмотра серии на определенных выражениях, новых словах, чтобы школьники имели возможность самостоятельно увидеть устойчивые словосочетания, а затем записать их (Колгушкина, 2021, с. 257).

По окончании демонстрации видео важно сразу закрепить те целевые достижения, которые учащиеся уже приобрели: попросить их перечислить новые слова, фразы, возможно, пересказать какие-то особо важные для урока моменты. Желательно самую важную информацию записать на доске или представить в виде презентации с тем, чтобы учащиеся зафиксировали ее в тетрадях или на своих электронных носителях для последующего выполнения домашнего задания.

В исследованиях Г. Орловой выделен целый ряд работ, которые будут служить эффективным средством как закрепления информации по изучаемому предмету, так и освоения иностранного языка. В частности, автором в их числе

названы повтор и отработка содержательно-речевых блоков, которые учащиеся должны были усвоить в ходе просмотра. Важным видом работы является комментирование содержания фильма, где, с одной стороны, закрепляются необходимые элементы информации по предмету, а с другой – усваиваются необходимые лексические и грамматические особенности иностранного языка, которые были параллельно зафиксированы учащимися (Орлова, 2023).

В качестве закрепления знаний и коммуникативных навыков могут быть использованы такие приемы, как ролевая игра по фильму или мультфильму, а также чтение текстов по теме фильма из учебника, что создаст дополнительные связи в памяти учащихся.

### **Заключение**

Таким образом, использование видеофильмов и мультфильмов в процессе изучения иностранного языка в билингвальном классе, совмещенное с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, является универсальным средством обучения аудированию, говорению, чтению и письму, а также развитию коммуникации в коллективе. Использование видеофильмов и мультфильмов создает дополнительные стимулы и мотивацию как к изучению самого предмета, так и иностранного языка, в котором отражены особые культурологические особенности восприятия информации в области технологии, изобразительного искусства, окружающего мира и т.д. У школьников с помощью видеофильмов и мультфильмов формируется умение взаимодействовать и мыслить на иностранном языке в рамках не только непосредственно предмета «Иностранный язык», но и целого ряда дисциплин начальной школы, что заметно расширяет границы их коммуникативной деятельности.

### **Литература**

1. Автухевич М.И. (2021) Роль аутентичных мультфильмов при обучении аудированию на уроках английского языка. *Получено с:* <https://conf.grsu.by/alternant2021/avtuhevich-margarita-igorevna-rol-autentichnyh-multfilmov-pri-obuchenii-audirovaniyu-na-urokah-anglijskogo-yazyka/>.

2. Колгушкина С.А. (2021) Использование мультсериалов на английском языке как средство формирования лексических навыков у младших школьников. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Получено с: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/kolgushkina-s-a-ispolzovanie-multse/>*

3. Орлова Г. (2023) Использование учебных видеосюжетов на уроке иностранного языка как средство повышения мотивации к изучению английского языка. Современный эффективный урок. Иностранные языки. *Получено с: <https://iyazyki.prosv.ru/2023/05/использование-учебных-видеосюжетов/>*.

4. Тимощенко А.С. (2020) Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*, 26 (316), 317-319.

5. Djumaeva G.A. (2022). USING VIDEO MATERIALS IN EFL CLASSROOMS. *European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies*, 2(11), 143-146.

6. Rae Ping Lin, Wen-Chi Vivian Wu (2023) Exploring Multiliteracy of Pre-Service Language Teachers through Spherical Video-Based Virtual Reality. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY*, 26, (3) pp. 101-114.

7. Suseno E., Purwati O., & Anam S. (2024). Using Podcasts, Lexico-Grammatical Resources, and Videos With Descriptive Images to Improve Speaking Skills. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 5 (1) 64-76.



УДК 81'282(470.345)

АБСТРАКТНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В  
РУССКИХ ГОВОРАХ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

**Мочалова Т.И.**

*кандидат филологических наук*

*кафедра русской словесности и межкультурной коммуникации*

*ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»*

*г. Москва*

[mochalova2014@rambler.ru](mailto:mochalova2014@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются абстрактные имена существительные, функционирующие в русских говорах на территории Республики Мордовия. В диалектной среде более частотными оказываются имена существительные с конкретной и вещественной семантикой, наименования с отвлеченной семантикой менее употребительны. На основании дифференциальных компонентов значения в их составе были выделены подгруппы имен существительных, называющих различные абстрактные понятия – отвлеченное качество, действие, состояние, количество. Широко распространены в исследуемых говорах отглагольные образования со значением отвлеченного действия, абстрактные существительные, представляющие разноаспектную характеристику человека (умственные способности, физическое и эмоциональное состояние, особенности поведения и др.). Особую группу составляют абстрактные имена, номинирующие состояние окружающей среды, называющие различные отвлеченные понятия. Менее продуктивны в диалектной среде отадъективные имена со значением отвлеченного признака.

**Ключевые слова:** диалектный язык, говор, диалектизм, семантика, морфология, абстрактные существительные.

ABSTRACT NOUNS IN RUSSIAN DIALECTS ON THE TERRITORY  
OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA

***Mochalova T.I.***

*Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor*

*Department Russian Philology and Cross Cultural Communication*

*Pushkin State Russian Language Institute*

*Moscow*

[mochalova2014@rambler.ru](mailto:mochalova2014@rambler.ru)

***Annotation.*** *The article analyzes abstract nouns functioning in Russian dialects on the territory of the Republic of Mordovia. In the dialect environment, nouns with concrete and material semantics are more frequent, names with abstract semantics are less common. Based on the differential components of meaning in their composition, subgroups of nouns were identified that name various abstract concepts - abstract quality, action, state, quantity. Verbal formations with the meaning of abstract action, abstract nouns representing multifaceted characteristics of a person (mental abilities, physical and emotional state, behavioral characteristics, etc.) are widespread in the studied dialects. A special group consists of abstract names that nominate the state of the environment and name various abstract concepts. Less productive in the dialect environment are adjectival names with the meaning of an abstract feature.*

***Key words:*** *dialect language, dialect, dialectism, semantics, morphology, abstract nouns.*

### **Введение**

В русских народных говорах активно употребляются имена существительные различных лексико-грамматических разрядов, номинирующие разнообразные понятия, предметы и явления окружающего мира, а также характеризующие человека. При этом в диалектной среде более частотными оказываются имена существительные с конкретной и вещественной семантикой. Как отмечает Л.Г. Яцкевич, «в количественном отношении преобладают конкретные, вещественные и собирательные существительные, абстрактные

существительные представлены в меньшей степени, что объясняется экстралингвистическими причинами и устной формой диалектной речи» (Яцкевич, 2013, с. 14).

### **Постановка проблемы**

Абстрактные существительные, являющиеся неотъемлемой частью словарного состава русских говоров, исследованы на материале лишь отдельных диалектов. Так, И.А. Подюков охарактеризовал абстрактное слово в старообрядческих говорах Пермского края как средство выражения представлений о мире и вере (Подюков, 2020), О.Б. Пойда рассмотрела лексико-семантические связи слов признаковой семантики в брянских говорах на примере лексико-семантической группы «Погода» (Пойда, 1989), Т.Н. Попова изучила словообразовательную семантику имен с суффиксом -ость в русском диалектном словопроизводстве (Попова, 2006) и др.

В русских говорах на территории Мордовии зафиксированы имена существительные, называющие различные абстрактные понятия – отвлеченное качество, действие, состояние, количество. На материале данных говоров проводилось комплексное описание различных лексико-семантических объединений: наименований животных, человека и др. (Мочалова, 2008; Мочалова, 2010 и др.). В то же время специальное исследование, посвященное анализу абстрактных существительных в русских говорах региона, отсутствует.

Таким образом, диалектные отвлеченные понятия исследованы недостаточно, хотя эта лексика дает богатейшие сведения о жизни народа, его мировоззрении, языке и истории. В связи с этим необходимо проанализировать существующие в территориально ограниченном социуме абстрактные понятия, установить пути их пополнения, особенности функционирования.

### **Вопросы исследования**

В ходе проведения исследования предполагается рассмотрение ряда вопросов. Во-первых, определить, какие тематические группы выделяются в составе абстрактных существительных на основании дифференциальных компонентов в их смысловой структуре. Во-вторых, установить, какие типы

диалектной лексики представлены в составе исследуемой группы слов.

### **Цель исследования**

Цель данной работы – выявить абстрактные существительные, функционирующие в русских говорах на территории Республики Мордовия, охарактеризовать их лексико-семантические особенности.

### **Методы исследования**

Объектом настоящего исследования являются лексические единицы, номинирующие в территориально ограниченном социуме абстрактные понятия. Исследование проводится на материале «Словаря русских говоров на территории Республики Мордовия» (далее – СРГРМ).

В ходе исследования проблемы использовались общенаучные (анализ, синтез, обобщение и др.) и собственно лингвистические методы изучения языкового материала. Применялся описательный метод научного исследования для представления материала, извлеченного в результате сплошной выборки из СРГРМ; метод компонентного анализа языковых единиц при установлении системных связей между ними; метод контекстного анализа при выяснении плана содержания рассматриваемых слов.

### **Результаты исследования**

Большую и разнообразную в структурно-семантическом отношении группу слов представляют абстрактные иена существительные, называющие отвлеченные действия: *капеш* – ‘падение с крыши, деревьев тающего снега каплями’, *мытво* – ‘мытье’, *рытво* – ‘рытье’, *уезд* – ‘отправление, отъезд’ и др. Например: *Мыть станиш – пьмети сначала пол, а то с сорьм ни мытво* (Пушкино, Ромодановский район). *На крыши снек растаил, а то шел се капеш, и в ызбе капеш* (Суподеевка, Ардатовский район).

Как правило, подобные существительные образуются от глагольных основ, поэтому в СРГРМ при таких языковых единицах дается отсылка к производящему слову: *пырьба* – ‘действие по глаголу *пыряться*’, *пробой* в 1 знач. – ‘действие по глаголу *пробивать*’, *садка* – ‘действие по глаголу *сажать*, посадка’ и т.п. Например: *Каза у миня и телкъ, пырбу устроят, аш индъ*

*матреть страшнь* (Кулишейка, Рузаевский район). *Кака мне саткъ картошкъ, кагда я сафсем плохая здельльсь* (Суподеевка, Ардатовский район).

В СРГРМ зафиксировано существительное со значением отвлеченного действия, образованное в результате переосмысления общенародного слова. При этом для номинации употребляется вещество, с которым связан данный процесс: <sup>2</sup> *сок* – ‘снятие коры с липы’. *На сок мы ездили лубок драть. В етъм саду на сок ни наедим* (Каймар, Краснослободский район).

Отдельную группу составляют отадъективные имена существительные, обозначающие отвлеченное качество. Такие языковые единицы образуются чаще всего на базе общенародных прилагательных, но способы и средства деривации подобных имен существительных в диалектной среде отличаются, ср.: *жадость* – ‘скупость, корыстолюбие’, *ловость* – ‘ловкость, сноровка’, *небережность* – ‘неосторожность, небрежность’ и др. Такие существительные характеризуют человека, дают оценку его способностям: *Хазяин ад жадъсти помир нь диньгах, а дитей гольдъм марил* (Булаево, Темниковский район). *Ловъсти у ней хъть адбавляй* (Паньжа, Ковылкинский район). *Пъ сваей небирижньсти з биде приводит* (Красногорное, Чамзинский район).

Отадъективные существительные могут образовываться в говорах по иным словообразовательным моделям в отличие от системы литературного языка. Так, цветообозначение *синина* – ‘синева’ образуется в говорах при помощи суффикса -ин-. *Я ни люблю зънавески, я люблю, кады ани с сининой* (Хлебино, Теньгушевский район). Без присоединения материально выраженного аффикса образуется существительное *нелепа* – ‘глупость, нелепость’. *Мы вам скажъм нилепу* (Пятина, Ромодановский район).

В русских говорах на территории Мордовии зафиксирована небольшая группа абстрактных имен существительных с неопределенно-количественной семантикой. Они могут обозначать большое количество, множество кого-, чего-либо: *обельма, обуза, <sup>2</sup>оказия, стон, соймаище* и др., например: *Приехълъ к нам цэль абуза* (Кайбичево, Дубенский район). *А на празник на улицъ стон народу*

(Солдатское, Ардатовский район). Диалектизм *озев* имеет ограниченную сочетаемость и указывает на большое количество какой-либо жидкости: *Этъ кто тут цэлый озиф воды-ти нъхлемстал?* (Суподеевка, Ардатовский район). Кроме того, такие существительные могут обозначать увеличение количества (*прибава* – ‘увеличение количества чего-либо, прибавка’, *приварок* во 2 знач. – ‘прибавка, добавка’) или уменьшение (*истеря* – ‘убыток, урон’, *прогадка* – ‘ущерб, убыток’), ср.: *Никакой приварки ат торговли нет* (Кулишейка, Рузаевский район). *Градъм агарот набиль, вот и истеря типерь будит* (Саловка, Лямбирский район).

Многочисленную группу в территориально замкнутом социуме составляют абстрактные существительные, связанные с разноаспектной характеристикой человека. Они могут обозначать:

1) особенности характера, поведения: *<sup>2</sup>склока*, *<sup>2</sup>скус* – ‘склонность, пристрастие к чему-либо’, *шарашка* – ‘необычность в привычках, поступках, странность’ и др. Например: *К спиртному склокъ у няво* (Стародевичье, Ельниковский район). *Скус-тъ у няво дурной* (Кулишейка, Рузаевский район). *У них кака-тъ есть шарашкъ в родне. Вот хътъ Маря: она ни за што ни пра што уборвет чълавекъ и фсе* (Суподеевка, Ардатовский район);

2) умственные способности: *разум* – ‘совокупность всех психических свойств человека, характер’, *шмаг* – ‘ум, рассудок’. *У маво Фидюшки разум хороший, а у Тани никудышный* (Сивинь, Краснослободский район). *А зона-тъ у Шурки тожъ кака-тъ шъбала, нет в ней никаковъ шмагу* (Суподеевка, Ардатовский район);

3) особенности речевого поведения: *побаска* в 1 знач., *поговорка* в 1 знач., *поречье* – ‘особенности произношения, говор’, *разговор* в 1 знач. – ‘говор, диалект’, *разноговорки* – ‘особенности говора’, *сквернословица* – ‘сквернословие’. Например: *У них пъбаскъ такая, на «о»* (Мельцаны, Старошайговский район). *Нъд иво пъгаворкъй пъсмиялись фсе ф силе* (Усыскино, Инсарский район);

4) различные действия человека: *кита*, *канитель*, *колгота* в 1 знач.,

*колготня*, <sup>1</sup>*склока*, *сутолока* – ‘хлопоты, заботы’, *скол* в 1 знач., *сколенье* в 1 знач. – ‘плач, крик’, *стуковня*, *стукоток* – ‘продолжительный стук’, *суторма*, *переполоха* – ‘суета, беготня’, *шаловство* – ‘баловство’, *шелятовка* – ‘спешка’, *хвала* – ‘хвастливое восхваление самого себя, похвальба’, <sup>2</sup>*причиндал* во 2 знач., *руганье*, *ругатство*, *ураза*, *щепка* – ‘брань, ругань’. 3 детьми адна сутърма (Редкодубье, Ардатовский район). Идет у нас ругацтвъ (Старый Ковыляй, Темниковский район);

5) эмоциональное, душевное состояние человека, его чувства: *булга* в 1 знач., *сполох* – ‘тревога, волнение’, *весельство* во 2 знач. – ‘радость, удовольствие’, *казня*, *патерьба* – ‘мучение, страдание’, *назола* в 1 знач., *скорбень* – ‘тоска, печаль’, *опуга* в 1 знач. – ‘внезапное чувство страха, испуг’, *пережитка*, *пережиток* – ‘душевное состояние, вызванное какими-либо сильными ощущениями, впечатлениями; переживание’, *покойство*, *скрес*, *спокой* – ‘отсутствие тревог и забот; спокойствие’, *предснетение* – ‘предчувствие’, *ренка* – ‘несправедливая обида, огорчение’, *робь*, ‘*сумление*, *сумленье* – ‘сомнение’, *удовол* – ‘чувство радости от приятных ощущений, переживаний’ и др. Например: Уш а пирижыткъ-тъ з дитями какая! (Каменный Брод, Ельниковский район). Знать, ренку он имел нъ ниво (Новые Русские Пошаты, Ельниковский район). Ано, сумления-тъ, у нас вофси из гълавы ни выходит (Каймар, Краснослободский район);

б) физическое состояние: *знобь* – ‘ощущение холода, озноб’, *комоха* в 1 знач., <sup>1</sup>*лихоманка* во 2 знач. – ‘болезненное состояние, сопровождающееся жаром, ознобом; лихорадка’, *сухотка* – ‘прогрессирующее истощение организма, преимущественно при туберкулезе легких’, *чемер* – ‘головная боль’, *шалость* – ‘усталость, немочь’, *засвист* – ‘физическая стойкость, выносливость, закалка’ и др. Например: Прастыл он, вот и знопъ у няво нъчилась (Жуково, Торбеевский район). У миня чемир какой-тъ, шум в гълаве (Киржеманы, Большеигнатовский район).

Следует отметить, что группа слов, номинирующих сферу здоровья, более разнообразна и не ограничена только характеристикой человека. В исследуемых

говорах зафиксированы абстрактные имена существительные называющие обобщенные понятия: *здрави* – ‘здоровье’, *могута*, *смога* – ‘сила, здоровье’, *боль*, *болесть*, *немогута*, *сирта*, *хвороба*, *плохота* в 1 знач. – ‘нарушение нормальной жизнедеятельности организма; болезнь’, *пристав* – ‘момент обострения болезни; приступ’, *паскаль*, *поветря*, *планида* – ‘эпидемия’ и др. Например: *Бох и здравь дал* (Федоровка, Старошайговский район). *Сынъ маво болисть замучиль* (Камаево, Ичалковский район). *Миня апять нимагута адалель* (Тазино, Большеберезниковский район). *Смоги сафсем уш нет* (Кочелаево, Ковылкинский район). *Врачи уш не знают, что за боль у меня такая* (Пермеево, Ичалковский район).

Разнообразны в диалектной среде наименования болезней: *опенок* – ‘болезнь грипп’, *крапивка* – ‘кожная болезнь экзема’, *плена* – ‘болезнь глаз, катаракта’, *притка* – ‘внезапная болезнь, припадок, вызванные испугом’, *очес* – ‘заразная болезнь кожи; чесотка’, *ревматизма* – ‘ревматизм’, *родимец* – ‘припадок у маленьких детей, который сопровождается судорогами и потерей сознания’, *слепота* – ‘утрата зрения от старости’, *студеница* – ‘простудное заболевание’, *чес* – ‘заразная болезнь кожи, вызывающая сильный зуд; чесотка’, *чухно* – ‘чесотка’, *волосни* – ‘болезнь кожи’, *глочочная* – ‘дифтерит’, *звар* – ‘простудное заболевание, при котором на теле появляется сыпь от частого купания в холодной воде’ и др. Заметим, что эти заболевания могут быть свойственны не только человеку, но и животным, ср.: *Я балель тада чухном. Чухно – така балесть* (Малый Азясь, Ковылкинский район). *У миня была крапифка, вот уш я пьмуцьльсь: ни стирать, ни карову даить* (Старая Федоровка, Старошайговский район). *Лошьди ф прошльм гаду балели ачесьм* (Пятина, Ромодановский район).

Кроме того, в исследуемых говорах встречаются немногочисленные абстрактные существительные, номинирующие болезни животных и растений: *парес* – ‘воспаление вымени у коровы’, *помоха* во 2 знач. – ‘болезнь растений, вызванная мглой, туманом’, <sup>2</sup>*спорина* – ‘спорынья’. Например: *Таперь каровы парисьм реткъ балеют* (Кучкаево, Большеигнатовский район). *В етъм гаду*

плахой уражай будит, этъ помъхъ (Карпеловка, Торбеевский район). Фсе памидоры ф спарынье (Усыскино, Инсарский район).

Особенности жизнедеятельности человека, оценки различных явлений и событий характеризуют абстрактные существительные следующих групп.

1. Наименования различных этапов, ситуаций в жизни человека, восприятие их: *назола, напастъ, напастье* во 2 знач., <sup>1</sup>*оказия*, <sup>2</sup>*потычка*, *огман, скитность, страда, сухота, схважа, худое* – ‘беда, несчастье, горе’, *просветье* – ‘облегчение, выход из тяжелых обстоятельств’, <sup>1</sup>*спорина* – ‘удача, успех’, *страмота, страм* – ‘срам, позор’, *тяжестъ, чажель* – ‘лишение, трудность’, *щимки* – ‘ограничение свободы’ и др. Например: *Так ы мучилси фсю жызнь, прасветья не былъ* (Силино, Ардатовский район). *Я жыву ф таких щимках, больной чилавек и миня пыряют, как ужа вильми* (Суподеевка, Ардатовский район).

2. Наименования, связанные с трудовой деятельностью и отдыхом: <sup>1</sup>*тяга*, *сувьета* – ‘труд, работа’, *супритки* – ‘коллективная работа за угощение’, *поможка, подмога*, <sup>2</sup>*топка* – ‘помощь’, *трата* – ‘требование к одной из договаривающихся сторон, условие’, *задоржка, промедление* – ‘промедление’, *добива, добывъ* – ‘доход, выручка’; *весельство* в 1 знач. – ‘веселое время препровождение, развлечение’, *различие, роскошество* – ‘забава, развлечение’, *разивна, разрывна* – ‘пирушка, гулянка’ и др. Например: *Ф празники у нас висельствъ быват* (Еремеево, Лямбирский район). *Фсе давно уехъли, а у нас задоршка вышла* (Тарханово, Ичалковский район).

3. Абстрактные понятия, связанные с оценкой человеком явлений, предметов и их свойств: *пашня, пожиток* в 1 знач., *припек* во 2 знач., *тарыга* – ‘польза, выгода’, *дармовщина* – ‘что-либо бесполезное или дешевое’, *дресва* – ‘что-либо гнилое (об овощах, фруктах)’, *навлетщина* – ‘нечто непонятное, нелепое’, *обрак* – ‘что-либо испорченное, недоброкачественное’, *питинье* во 2 знач., перен. – ‘о чем-либо трудном, тяжелом, неприятном’, *ромоды* – ‘ненужное, бесполезное’, *комедия* во 2 знач. – ‘нечто необычное, вызывающее удивление, чудо’, *небывальщина* – ‘нечто непривычное,

незнакомое’, **уразы** – ‘странные, диковинные случаи’ и др. Например: *Этъ не лук, а дресвь, пахнуть уш стал, надъ выбрасыветь* (Горки, Большеигнатовский район). *Фсю ночь налещинь кака-ть снильсь мне* (Ожга 2-я, Старошайговский район). *Мы здесь фсе хорошьь идим, а вам фсе плахоя пьсылам, абрак* (Никольское, Торбеевский район).

Разнообразны в говорах абстрактные имена существительные, обозначающие состояние окружающей среды. Здесь можно выделить две группы абстрактных существительных:

1. Наименования явлений природы, состояния погоды: **вядро, ведрие, недождь** – ‘хорошая погода’, **погода, сквер** – ‘плохая погода’, **хлыщ, холодига, стыдь, стыть, север, северка** – ‘холодная погода’, **жарынь, жариха, парево, теплота, упека** – ‘зной, жара’, **бездорожица, расторопица, распутье, слата** – ‘распутица’, **водополь, водополье, заполье, полдой, полвода, полвинье, ростополье, ростопорье, разлой, раздолье, роздополь, роступоль, ростополь, росталь, таль** в 1 знач., **росциль** – ‘половодье’, **завируха, заметель, бураган** во 2 знач., **бурган, сипуга, сыпня** – ‘метель’, **змея, молонья** – ‘молния’, **обледеница, склизь** в 1 знач. – ‘гололед’, **сивир, сивирка** – ‘северный ветер’, **сивка, сквозня** – ‘сквозняк’, **потемыши, сумери, сумерки, сутиски, сутемь** – ‘сумерки’, **потьма, смрак, темища, темна, темнушки** – ‘тьма, темнота’ и др. Например: *Если закат с тучими, то ведрия ни жди. Ластъчки вдоль зимли литают, тожь ни жди ведрия* (Кулишейка, Рузаевский район). *Скверь, а ни пагода* (Стародевичье, Ельниковский район). *Зъвирухъ кака нъ улицы – свету ни видать* (Еремеево, Лямбирский район).

2. Наименования явлений и процессов окружающей среды, связанных с деятельностью человека: **обряд** в 3 знач. – ‘порядок в доме’, **кильдим** во 2 знач. **располоха** во 2 знач. **разия, тарабардай, тараруй, шалман, шалун** – ‘беспорядок, хаос’, **смор** – ‘чад, смрад’, **чапуха** – ‘нечистота, грязь’, **рахундок** – ‘налаженное состояние, порядок’, **сугрев** – ‘нагретое состояние, тепло’, **шумота** – ‘шум, треск’ и др. Как правило, такие существительные характеризуют состояние жилища: *Ну и кильдим у нас!* (Надеждино,

Ельниковский район). *Зашла утръм к Пети, а у няво в ызбе разия: постель ни убрана, мусър на палу, двери настии* (Русские Найманы, Большеберезниковский район).

Особая группа абстрактных существительных обозначает отвлеченные понятия, связанные с морально-этическими представлениями, системой ценностей диалектоносителей (*исправь* – ‘правда, истина’, <sup>2</sup>*лихоманка, оман, кривье* в 1 знач. – ‘неправда, ложь’, *лобуда, татала* – ‘вздор, нелепость, бессмыслица’, *ража* – ‘необходимость’, *фарье*, неодобр. – ‘глупость, дурь’, *хоботанье* – ‘ложь, клевета’, *чебурда, чепушина* – ‘чепуха, ерунда’ и др.), с наименованием временных отрезков (*свечки* – ‘промежуток времени от рождества до крещения, святки’, *упов, уповод* – ‘промежуток времени, в течение которого работают без перерыва’, *отдыхание, отдышка, поддых* – ‘перерыв в работе’ и др.). Например: *Нет тебе веры, кривье фсе этъ* (Маколово, Чамзинский район). *Ныни мьладеш събирецъ и нисет адну чибурду, паслушьть нечивь* (Новые Русские Пошаты, Ельниковский район). *Так и балтат всяку чьпушыну, так и гьродит, так и плетет не знай чово* (Суподеевка, Ардатовский район). *На свечки-тъ гадали* (Кочелаево, Ковылкинский район).

В составе абстрактных существительных представлены производные слова, не соотносящиеся со словами общенародного языка: *мурьсь* – ‘желание, намерение’, *чебурда, талала* в 1 знач., *фарье, чепушина* – ‘вздор, чушь’, *ража* – ‘необходимость’, *ромоды* – ‘ненужное, бесполезное’, *рубон* – ‘принятие пищи’ и др. Например: *У миня мурьсь была в горът паехтъ* (Сиалеевский Майдан, Инсарский район). *Кака ража была в горът ехтъ?* (Киржеманы, Большеигнатовский район). *Чай, он се и рьмадит и рьмадит, фсяки ромьды* (Суподеевка, Ардатовский район). *Прьсли рубонъ и пакурим* (Монастырская 2-я, Лямбирский район).

Один из способов пополнения абстрактных существительных в системе говора – трансформация слов общенародного языка, в результате чего появляются диалектные слова разных типов.

Лексико-словообразовательными диалектизмами являются образования,

отличающиеся от слов литературного языка аффиксами: *весельство* в 1 знач. – ‘веселое время препровождение, развлечение’, *замычка* – ‘привычка’ и др. Заметим, что в говорах к основам общенародных слов могут присоединяться аффиксы, не несущие дополнительного словообразовательного значения: *шумота* – ‘шум’. Например: *Она плохъ слышит, гъварит: шумота в ушах* (Редкодубье, Ардатовский район).

У общенародных абстрактных имен существительных в системе говора могут развиваться новые значения, что приводит к появлению лексико-семантических диалектизмов: *<sup>1</sup>воздух* – ‘запах’, *доброта* – ‘все красивое, прекрасное’, *желание* – ‘чуткость, внимание’, *зависть* – ‘желание, стремление’ и т.п. Например: *Дъброта-ть какая здесь летъм!* (Русские Найманы, Большеберезниковский район). *Кака у миня зависть в горьде жыть!* (Малый Азясь, Ковылкинский район). *Воздух ат сирени приятный* (Новая Резеповка, Ковылкинский район).

Изменение фонетического облика общенародных абстрактных существительных при сохранении семантики обуславливает возникновение лексико-фонетических диалектизмов: *<sup>2</sup>свет* – ‘окраска, цвет’, *оман* – ‘ложь, обман’, *страм* – ‘срам, позор’. *Нитки красили в разныя свята, из них ткали пяструшку* (Ефаево, Краснослободский район). *И што зъ чилавек, никак биз амманъ пражыть ни магет* (Куликово, Краснослободский район).

Изменение морфологических признаков встречается реже. Так, существительное *горе*, имеющее в литературном языке форму только единственного числа, в исследуемых говорах закрепилось во множественном числе – *горя*: *Щас уш фсе забудиш, то в дели, то в гарях* (Марьяновка, Большеберезниковский район).

### Заключение

Как показало проведенное исследование, абстрактные существительные составляют обширную и разнообразную в структурно-семантическом отношении группу слов. Эти существительные номинируют важные для носителей диалектов явления, процессы и свойства, отвлеченные понятия,

передают особенности мировосприятия сельского жителя, стремление к большей конкретизации, отражают образность и оценочность в познании окружающей среды.

### Литература

1. Мочалова Т.И. (2008) Названия кушаний в русских говорах Мордовии. *Материалы по русско-славянскому языкознанию. Международный сборник научных трудов*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 295–303.

2. Мочалова Т.И., Пронина Ю.В. (2010) Концепт «женщина» как фрагмент диалектной языковой картины мира. *Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы*. М., 502.

3. Подюков И.А. (2020) Абстрактное слово в старообрядческих говорах Пермского края как средство выражения представлений о мире и вере. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 12, 1, 58–67.

4. Пойда О.Б. (1989) Лексико-семантические связи слов признаковой семантики в брянских говорах (лексико-семантическая группа «Погода»). *Диалектное слово в лексико-системном аспекте*. Л.: ЛГПИ, 43–51.

5. Попова Т.Н. (2006) Словообразовательная семантика имен на -ость в русском диалектном словопроизводстве. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 1, 260–267.

6. Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия (2013) В 2 ч. Ин-т лингв. исслед. РАН. СПб.: Наука.

7. Яцкевич Л.Г. (2013) Очерки морфологии вологодских говоров: монография. Вологда: ВГПУ.



УДК 372.3/4

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Полковникова Н.Б.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики,  
институт педагогики и психологии образования  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[polkovnikovanb@mgpu.ru](mailto:polkovnikovanb@mgpu.ru)

**Двоеглазова И.Ю.**

*методист*

*ГБОУ «Школа № 1430»*

*г. Москва*

[dvoeglazova-iu@s1430.ru](mailto:dvoeglazova-iu@s1430.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения формирования первичных этнических представлений детей старшего дошкольного возраста. Актуальность исследования обоснована потребностью адаптации московских дошкольников к разнообразию и взаимопроникновению этнических культур, к постоянному межкультурному контексту взаимодействий, необходимостью успешно функционировать в нем, включаться в разнообразные ситуации общения и виды деятельности с представителями этнического многообразия российской столицы. Определена цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить эффективность программы по формированию первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации. Обозначены задачи исследования и методы для их решения. Дано теоретическое обоснование эмпирической работы. Раскрыта структура первичных этнических представлений старших дошкольников, базис

которой составляют познавательный и поведенческий компоненты. Практическая часть статьи включает описание эмпирического исследования, содержит характеристику выборки, представление диагностического инструментария, а также результатов диагностики, проведенной в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах. В формирующем эксперименте раскрывается программа педагогической работы, направленной на формирование позитивных этнических представлений старших дошкольников. Определены критерии и показатели, с помощью которых оцениваются результаты освоения программы. Перечислены образовательные и развивающие задачи, а также формы и методы реализации педагогического содержания. Обозначены практические выводы, сформулированные в ходе апробации программы, в частности, о возможности педагогически целесообразной специально организованной межкультурной коммуникации в специфически дошкольных видах деятельности. Приведено сравнение статистически значимых результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эмпирической работы. Оно позволило доказать выдвинутую гипотезу о том, что эффективность формирования первичных этнических представлений старших дошкольников обеспечивается организацией педагогически целесообразного пространства межкультурной коммуникации на основе программы, включающей специально подобранный комплекс форм и методов.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, образовательный процесс, поликультурное образование.

## STUDYING THE FORMATION OF ETHNIC REPRESENTATIONS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

*Polkovnikova N.B.*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of the Department of Pedagogy,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

[polkovnikovanb@mgpu.ru](mailto:polkovnikovanb@mgpu.ru)

**Dvoeglazova I. Yu.**

Methodist

School No. 143

Moscow

[dvoeglazova-iu@s1430.ru](mailto:dvoeglazova-iu@s1430.ru)

**Annotation.** *The article presents the results of a study of the formation of primary ethnic ideas in children of senior preschool age. The relevance of the study is justified by the need for Moscow preschoolers to adapt to the diversity and interpenetration of ethnic cultures, to the constant intercultural context of interactions, the need to be able to function successfully in it, to engage in a variety of communication situations and activities with representatives of the ethnic diversity of the capital. The purpose of the study was determined: to theoretically substantiate, develop and test the effectiveness of a program for the formation of primary ethnic ideas of older preschoolers in the process of intercultural communication. The research objectives and methods for solving them are outlined. A theoretical justification for the empirical work is given. The structure of primary ethnic ideas of older preschool children is revealed, the basis of which is made up of cognitive and behavioral components. The description of the empirical part of the study contains characteristics of the sample, presentation of diagnostic tools, as well as the results of diagnostics carried out in the experimental and control groups at the ascertaining and control stages. The formative experiment includes a program of pedagogical work aimed at developing positive ethnic ideas in older preschoolers. The criteria and indicators by which the results of mastering the program are assessed are disclosed. Educational and developmental tasks are listed, as well as forms and methods of implementing pedagogical content. Practical conclusions formulated during testing of the program are outlined, about the possibility of pedagogically appropriate specially organized intercultural communication in specifically preschool activities. A*

*comparison of statistically significant results obtained at the ascertaining and control stages of empirical work is presented. It made it possible to prove the hypothesis that the effectiveness of the formation of primary ethnic ideas of older preschoolers is ensured by the organization of a pedagogically appropriate space of intercultural communication based on a program that includes a specially selected set of forms and methods.*

**Key words:** *preschool education, intercultural communication, intercultural competence, educational process, multicultural education.*

## **Введение**

По плану развития столичного образования на 2023 год, утвержденному С.С. Собяниным, ключевым направлением работы педагогов является гражданско-патриотическое воспитание подрастающих москвичей. Традиционно в теории и практике дошкольного образования воспитание любви к Родине, первых чувств гражданственности неразрывно связано со становлением основ культуры межнационального общения, с формированием первичных представлений детей о жизни и быте, культуре и особенностях народов, населяющих нашу страну.

Современное видение гражданско-патриотического воспитания как педагогической проблемы ставит новые задачи: формирования широкого круга этнических представлений, развития позитивных отношений в межэтнических взаимодействиях, расширения репертуара поведенческих стратегий для достижения успеха в межкультурных контекстах. Независимо от возраста современному жителю Московского мегаполиса недостаточно освоения норм родной культуры, которые определяют стереотипы поведения и освобождают от необходимости принятия решений в типичных для своей культуры ситуациях. Более того, сегодня взрослым и детям, проживающим в Москве, недостаточно адаптации к другой этнической культуре, культуре своих непосредственных соседей, знаний о ней и способности вести себя в соответствии с этими знаниями. Стремительные темпы нынешних перемен требуют адаптации к разнообразию и

взаимопроникновению этнических культур, к постоянному межкультурному контексту взаимодействий, умения эффективно и успешно функционировать в нем, включаться в разнообразные ситуации общения и виды деятельности с представителями этнического многообразия.

Как отмечают ученые Ю.Н. Родионова и Н.Н. Елемешина (Родионова и Елемешина, 2022), Т.Д. Савенкова (Савенкова, 2021), М. Romanova, Т. Fedorenko, Т. Savenkova и Е. Ryabova (Romanova, 2021), А. Savenkov (Savenkov, 2019) и другие, в дошкольных образовательных организациях Москвы отражается сложная, многообразная и интенсивная коммуникация, которая происходит в пространстве мегаполиса. Межэтническими взаимодействиями взрослых и детей, детей со сверстниками наполнено повседневное общение, а также разнообразные формы и методы, составляющие педагогический процесс детского сада. Основой такого взаимодействия должна являться межкультурная компетентность, которая сегодня рассматривается исследователями С.К. Бондыревой (Бондырева, 2020), E.D. Jr. Hirsh, J. F. Kett, J. Trefil (Hirsh, Kett & Trefil, 2002), K. Leung, S. Ang, M.L. Tan (Leung, Ang & Tan, 2014), G. Soldatova и S. Chigarkova (Soldatova & Chigarkova, 2019), L. A. Samovar и R.E. Porter (Samovar & R. E. Porter, 2019) и другими в качестве одного из важнейших навыков жителя мегаполиса. Межкультурная компетентность обуславливает способность индивида к успешному межкультурному взаимодействию. При несформированной межэтнической компетенции этнические, культурные, религиозные различия становятся причинами затруднений в общении, служат основой непонимания или неприятия других людей, выступают поводом возникновения конфликтов.

Анализ работ Н. В. Черняк (Черняк, 2017) предоставляет возможность рассматривать этнические представления частью когнитивного компонента композиционной модели межкультурной коммуникации, которая включает когнитивный, аффективно-мотивационный и поведенческий компоненты. В исследовании Ю.И. Фоминой (Фомина, 2015) этнические представления определены как воспроизведенные образы людей, основанные на выделенных и

отраженных этнодифференцирующих признаках. Выводы, сделанные О.Л. Романовой (Романова, 1994), позволяют утверждать, что этнические представления формируются в межкультурном взаимодействии, в процессе накопления опыта межкультурной коммуникации. Возрастно-психологические варианты структуры этнических представлений, обозначенные Ю.И. Фоминой (Фомина, 2015), включают четыре компонента: культурно-исторический, антропологический, географический и национально-психологический. Исследователь доказывает приоритет в развитии каждого из компонентов на разных возрастных этапах от пяти до пятнадцати лет.

### **Постановка проблемы**

Сложившаяся ситуация увеличения числа и углубления межэтнических контактов жителей Московского мегаполиса ставит вопрос о необходимости создания условий для позитивной социализации воспитанников в полиэтнической среде дошкольных образовательных организаций, а также для обеспечения в них эффективного педагогического процесса. Решение данного вопроса затрудняется отсутствием необходимой межкультурной компетентности педагогов, что подтверждено проведенным нами исследованием (Polkovnikova, Osipenko & Lesin, 2020). Полученные результаты актуализируют потребность в выработке стратегий успешного взаимодействия детей дошкольного возраста и взрослых в условиях значительного многообразия этнических культур, представленных в московских детских садах (Polkovnikova, 2021).

Таким образом, в теории и практике современного столичного дошкольного образования очевидно противоречие между потребностью развития межкультурной компетентности субъектов образовательного процесса, в частности формирования первичных этнических представлений старших дошкольников, и отсутствием обоснованных с психолого-педагогических позиций эффективных форм и методов данной работы. Следовательно, целью нашего исследования стало теоретическое обоснование, разработка и проверка эффективности программы по формированию первичных этнических

представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи.

- 1) Изучить проблему формирования этнических представлений в научной психолого-педагогической литературе.
- 2) Выявить структуру и содержание этнических представлений дошкольников.
- 3) Охарактеризовать межкультурную коммуникацию как средство формирования этнических представлений.
- 4) Разработать, апробировать и проверить эффективность программы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации.

#### **Методы исследования**

Решение задач осуществлялось следующими методами. Теоретическими, среди которых основными были анализ и синтез, абстрагирование, индукция и дедукция. Эмпирическими, представленными методиками «Этническая информированность» Ю.И. Фоминой (Фомина, 2015) и «Диагностика воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной (Березина, 2009), которая включала наблюдение, анализ детских рисунков, беседу; а также формирующим педагогическим экспериментом. Кроме того, были использованы методы математической обработки данных.

Теоретические основания исследования: деятельностный подход, культурно-исторический подход, положение о зоне ближайшего развития, теория амплификации детского развития, возрастно-психологические основания формирования этнических представлений в онтогенезе детей и подростков (Романова, 1994; Фомина, 2015; Юденко, 2000), концепция социального интеллекта (Savenkov, 2019), положения о процессе развития и формирования первичных представлений дошкольников о своем и других народах (Березина, 2009), анализ межкультурных взаимодействий и межкультурной коммуникации в области этнопсихологии (Soldatova & Chigarkova, 2019), исследования

психологии межкультурных коммуникаций (Бондырева, 2020; Черняк, 2017), идея «позитивной этнической идентичности» (Soldatova, 2019).

### **Результаты исследования**

Теоретическое обоснование формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации было нацелено на решение задач изучения проблемы формирования этнических представлений в научной психолого-педагогической литературе, выявления структуры и содержания этнических представлений дошкольников, характеристики межкультурной коммуникации как средства формирования этнических представлений. Решение поставленных задач осуществлялось методами анализа и синтеза, абстрагирования, индукции и дедукции. Были сделаны следующие выводы.

Формирование первичных этнических представлений – часть и одновременно результат познавательного психического процесса воспроизведения образа, отражающего межкультурную коммуникацию на основе прежнего опыта ребенка. Первичные этнические представления формируются в комплексе с другими познавательными психическими процессами, среди которых восприятие, мышление, речь, память, воображение. Дети дошкольного возраста, обладающие незначительным социальным опытом, стихийно присваивают этнические стереотипы взрослых. Негативные стереотипы взрослых формируют первичные этнические представления в дошкольников.

Педагогически целенаправленное специально организованное формирование этнических представлений охватывает решение задач формирования социальных знаний, развитие социальной памяти, социальной интуиции и социального прогнозирования. В социальные знания входят знания о себе как о представителе своей этнической группы и о других людях своей и иной этнической групп. Знания специальных правил предусматривают освоение норм поведения в среде представителей собственной и других этнических культур. Задача понимания других людей подразумевает способность осознавать

слова представителя своей и иной этнической группы, понимать контекст этих слов, те значения, которыми их наделяет партнер по межкультурной коммуникации. Социальная память позволяет запоминать и воспроизводить внешние отличия людей своей и иных этнических групп, а также традиционные имена. С помощью социальной интуиции происходит оценка вербальных, невербальных и физиологических реакций партнера, опирающаяся на прежний опыт, сложившийся в практике межкультурной коммуникации.

Формирование первичных этнических представлений детей дошкольного возраста в рамках деятельностного подхода предполагает использование деятельности как педагогического средства и одновременно педагогического условия становления ребенка как субъекта деятельности в межкультурном пространстве. Способами успешной реализации педагогического содержания в дошкольном возрасте служат специфически детские, дошкольные виды деятельности.

Структуру первичных этнических представлений старших дошкольников составляют познавательный и поведенческий компоненты. Познавательный включает знания о себе как представителе своего народа, о своем и других народах. В поведенческий входят умения отнести себя к представителям своего народа, отличать себя от представителей других народов, интерес к объектам культуры своего и других народов. Каждый из показателей представлен тремя уровнями, соответствующими сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников и может быть измерен диагностическими методиками.

Межкультурная коммуникация представляет собой сложную динамичную нелинейную систему, продуктом которой служит способность личности перейти границы «своей» культуры и присвоить «чужую». В широком, всеобщем смысле межкультурная коммуникация раскрывает весь контекст общения человека с окружающим миром, материальным и духовным, историей и цивилизацией. В узком смысле – рассматривается как диалог личности и отдельных социальных групп. Ее частным случаем выступает межэтническая коммуникация.

Взаимопонимание или его отсутствие в процессе межкультурной коммуникации обусловлены рядом факторов. Немаловажным из них является возрастной, связанный с несформированными представлениями ребенка о своей и другой культуре, отсутствием понимания себя частью определенной культуры, например этнической. В формировании позитивных первичных этнических представлений необходим посредник, помогающий осознанию принадлежности конкретной этнической культуре и осознающий значение своей педагогической деятельности. Для ребенка дошкольного возраста этим посредником является взрослый, сначала – родитель, впоследствии – педагог.

Спонтанно и целенаправленно семья и детский сад формируют первичные этнические представления детей, способствуют или препятствуют сближению в их сознании «своего» и «другого». Осознанно или неосознанно взрослые передают смыслы, которые определяют позицию ребенка в полиэтничном контексте. Поскольку смыслы, передаваемые в межкультурной коммуникации, связаны с точкой зрения взаимодействующих субъектов, процесс и результат этой коммуникации детерминированы информацией, усвоенной детьми от взрослых и являющейся содержанием первичных этнических представлений дошкольников.

Целью эмпирической части проведенного исследования была разработка и проверка эффективности программы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации, что соответствует четвертой задаче. Для реализации поставленной цели были использованы эмпирические методы: методика «Этническая информированность» Ю.И. Фоминой (Фомина, 2015); «Диагностика воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной (Березина, 2009), включавшая беседу, наблюдение, анализ детских рисунков; а также формирующий педагогический эксперимент. Кроме того, использовались методы математической обработки данных.

Эмпирическая работа осуществлялась в двух дошкольных группах в три этапа: констатирующий (август-сентябрь 2022 года), формирующий (сентябрь-

май 2023 года) и контрольный (май 2023 года). Выборку составили 50 детей из двух подготовительных к школе групп, 25 человек в экспериментальной группе и 25 человек в контрольной группе, в возрасте от 6 до 7 лет. Все дети посещали параллельные группы одного дошкольного здания школы. Образовательный процесс в обеих группах был организован по общей основной образовательной программе дошкольного образования. Списочный состав детей в каждой возрастной группе превышал 25 человек. Для сбора данных на констатирующем и контрольном этапах эмпирической работы были отобраны по 25 детей каждой группы, по 12 мальчиков и по 13 девочек, которые имели большее количество посещений в учебном году. Эти дети составили экспериментальную и контрольную группы. Остальные дошкольники этих возрастных групп также были включены в диагностические и педагогические мероприятия, которые проводились в их группах в ходе исследования.

Констатирующий этап был нацелен на изучение сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников с использованием эмпирических методов: методики «Этническая информированность» Ю.И. Фоминой»; «Диагностики воспитания гражданских чувств старших дошкольников» Т.А. Березиной, включавшей наблюдение, анализ детских рисунков, беседу, а также математических методов, включая обработку полученных данных с использованием коэффициента U-критерия Манна-Уитни. Диагностические методики последовательно проводились в один период времени с детьми экспериментальной и контрольной групп.

По полученным сводным количественным данным проведенных методик были построены графики, наглядно отражающие результаты констатирующего этапа исследования по каждой группе испытуемых, экспериментальной и контрольной (рисунок 1).

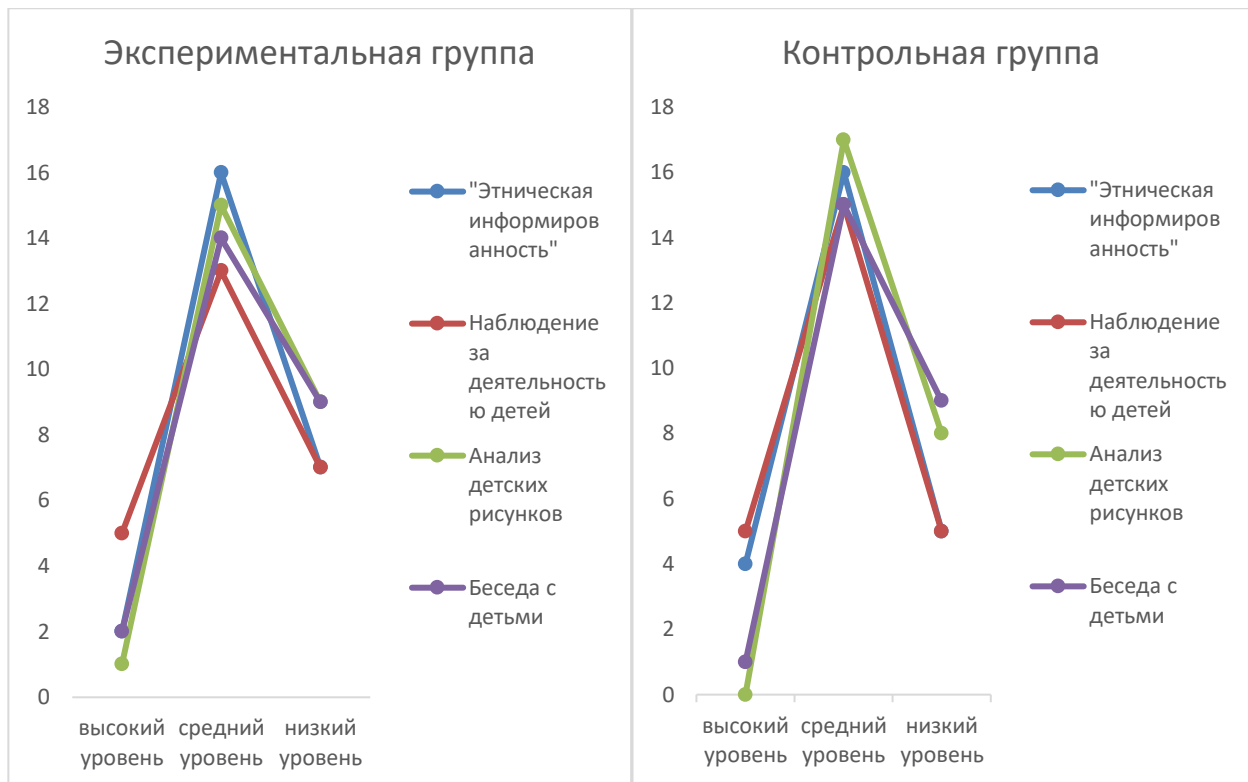


Рисунок 1 – Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования

Рисунок 1 подтверждает значительное сходство данных, которые были получены в экспериментальной и контрольной группах по каждой из методик, проведенных на констатирующем этапе исследования. Для проверки предположения был использован непараметрический анализ, что позволило сравнить экспериментальную и контрольную группы по количественным признакам.

Процедура была проведена в программе с использованием коэффициента U-критерия Манна-Уитни в программе Statistic 8. Был получен результат:  $U_{эмп} = 61$ . Критические значения  $U_{кр}$ :  $p \leq 0,01$  (28);  $p \geq 0,05$  (38). При графическом изображении на оси значимости полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}$  (61) находится в зоне незначимости.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования с помощью взаимодополняющих диагностических методик и статистической обработки данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, была изучена сформированность первичных этнических представлений старших

дошкольников. Количественные результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах после проведения методик, показали преобладание среднего уровня. В обеих группах приблизительно наполовину меньше детей продемонстрировали низкий уровень, чем средний. Количество испытуемых, у которых был зафиксирован высокий уровень сформированности первичных этнических представлений, в целом был незначителен.

Результаты констатирующего этапа подтвердили необходимость формирования первичных этнических представлений старших дошкольников, а также подготовили условия для решения задач разработки и проверки эффективности комплекса соответствующих методов. После изучения уровня сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп мы перешли ко второму этапу эмпирической работы, собственно формирующему эксперименту.

Цель формирующего этапа – разработать и апробировать программу формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации. Метод реализации поставленной цели – формирующий эксперимент.

Задачи формирующего этапа:

1) разработка программы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников: определение цели, содержания, форм и комплекса методов по его реализации;

2) апробация программы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в экспериментальной группе.

Для решения первой задачи формирующего этапа была разработана программа, представленная далее.

*Программа формирования первичных этнических представлений старших дошкольников*

Пояснительная записка. Поликультурное пространство Московского мегаполиса пронизано непрерывными взаимодействиями людей, относящихся к разным этносам. Первичные этнические представления – это отражение в

сознании образов людей, которых ребенок дошкольного возраста относит к своему или другим народам. Количественные и качественные изменения, под влиянием которых формируются первичные этнические представления дошкольников, обусловлены несколькими факторами.

Ведущим фактором выступает сама поликультурная социальная среда, в которой дети взаимодействуют с представителями своей и других этнических групп. Чем более этнически разнообразен мир, окружающий дошкольников, чем больше представителей разных народов встречается в нем друг с другом, чем чаще происходят эти контакты, тем более насыщена межкультурная коммуникация и тем активнее она влияет на детское развитие.

Прямые и косвенные воздействия взрослых и других детей, овладение языком как средством общения, которое происходит в дошкольном возрасте, детерминируют становление системы понятий. Значимая составляющая этой системы – первичные этнические представления, которые формируются в спонтанной межкультурной коммуникации.

Еще одним фактором является развитие мыслительной деятельности ребенка, связанное с взрослением, а также под влиянием специально организованных педагогических воздействий. Генезис детского мышления обеспечивают два ключевых направления. Первое – собственно детская деятельность, второе – психолого-педагогические условия развития этой деятельности.

Формирование первичных этнических представлений реализуется в разнообразных видах деятельности, которые постепенно осваивает дошкольник. В этом процессе главное значение принадлежит ведущим видам деятельности. На протяжении дошкольного детства это общение младенца с матерью, предметная деятельность ребенка раннего возраста, из которой «вырастает» игровая. Ведущая игровая деятельность включает сюжетно-ролевую игру, а также другие самодеятельные творческие игры детей.

Кроме ведущих видов деятельности, формирование первичных этнических представлений дошкольников обеспечивает продуктивная деятельность, то есть

рисование, лепка, аппликация, конструирование. Значительную роль в этом процессе играет особая, присущая только дошкольникам, деятельность восприятия волшебных сказок. И другие детские виды деятельности вносят вклад в формирование первичных этнических представлений, например, элементарный детский труд, учебная, прочие, представленные в дошкольном образовательном стандарте.

Практически все виды деятельности, в которые включаются дошкольники, могут стать действенным педагогическим способом формирования позитивных первичных этнических представлений детей. Это возможно при организации специального педагогического процесса с учетом возрастных особенностей детского развития и психологических механизмов формирования первичных представлений в онтогенезе. Данная программа направлена на педагогически целесообразное и эффективное формирование позитивных первичных этнических представлений детей старшего дошкольного возраста в процессе специально организованной межкультурной коммуникации.

Цель программы – формирование позитивных этнических представлений старших дошкольников.

Результаты освоения программы оцениваются на основании познавательного и поведенческого критериев. Познавательный критерий раскрывается в показателях называния себя представителем своего народа, знаний о своем народе, знаний о других народах. К поведенческому критерию относятся показатели умения отнести себя к представителям своего народа, отличать себя от представителей других народов; интереса к объектам, отражающим культуру своего народа, и объектам, отражающим культуру других народов.

В соответствии с этими критериями содержание работы по формированию первичных этнических представлений старших дошкольников предполагает два направления: последовательное увеличение количества этнических представлений и упорядочение, уточнение, систематизацию первичных этнических представлений детей. Формирование первичных этнических

представлений начинается со знакомства с внешними и культурными особенностями народов, с представителями которых дети ежедневно вступают в межкультурную коммуникацию. К ним принадлежат сверстники и их родители дошкольников, воспитатели и другие сотрудники детского сада. Постепенно на основе этих представлений складывается система представлений старших дошкольников о своем и других народах.

Задачи формирования первичных этнических представлений старших дошкольников:

1) уточнение знаний названия народа, к которому принадлежит ребенок (в нашем исследовании этническое разнообразие было представлено заявившими о своей этнической идентификации родителями – русскими, татарами, азербайджанцами, армянами, евреями);

2) формирование первичных представлений о названии народов, к которым принадлежат сверстники ребенка в группе;

3) формирование первичных представлений о традиционных именах представителей разных народов;

4) формирование первичных представлений об особенностях внешности, свойственных представителям разных народов, а также о национальных костюмах;

5) формирование первичных представлений о народных игрушках и детских играх разных народов;

6) формирование первичных представлений о детском фольклоре (колыбельных и сказках) разных народов.

Одновременно решаются задачи развития:

– познавательных психических процессов, в первую очередь восприятия, мышления, речи, памяти, воображения;

– любознательности и познавательных интересов;

– умственных способностей, например сообразительности, критичности, пытливости ума, вдумчивости;

– интеллектуальных умений и навыков, то есть простейших способов умственной деятельности, таких как обследования предметов, наблюдения доступных детскому пониманию явлений, сравнения, обобщения, выделения признаков, установления и понимания причинно-следственных связей.

Формы реализации педагогического содержания: игра, занятие, досуг.

Методы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников. Игровые: самостоятельные творческие игры детей: сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-драматизация; народная детская подвижная игра; сюрпризный момент. Наглядные: показ предметов и иллюстраций, наблюдение, просмотр диафильмов. Словесные: рассказ, чтение или рассказывание фольклорных произведений, беседа, прослушивание аудиозаписей. Практические: включение детей в деятельность (раскрашивание трафаретов, рисование и прочие).

Периодичность проведения форм и методов педагогической работы: 1 раз в неделю в течение учебного года с сентября по май включительно. Всего 36 мероприятий, план их проведения представлен в таблице 1.

Таблица 1 – План мероприятий по формированию первичных этнических представлений старших дошкольников

| № п/п | Название  | Время проведения |
|-------|---|------------------|
| 1.    | Занятие по познавательному развитию «Вместе – дружная семья!»   | сентябрь         |
| 2.    | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение русской народной сказки «Морозко»                             | сентябрь         |
| 3.    | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской русской народной подвижной игры «Горелки» | сентябрь         |
| 4.    | Досуг. Просмотр диафильма по русской народной сказке «По щучьему велению»   | сентябрь         |

|     |  |         |
|-----|--|---------|
| 5.  | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской татарской народной подвижной игры «Продаем горшки»       | октябрь |
| 6.  | Досуг. Просмотр диафильма по татарской народной сказке «Гюльназек»   | октябрь |
| 7.  | Занятие по познавательному развитию «Кого как зовут»   | октябрь |
| 8.  | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение татарской народной сказки «Три сестры»                                       | октябрь |
| 9.  | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской азербайджанской народной подвижной игры «Отдай платочек» | ноябрь  |
| 10. | Досуг. Просмотр диафильма по азербайджанской народной сказке «Лис и дровосек»  | ноябрь  |
| 11. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской армянской народной подвижной игры «Беспокойный мяч»      | ноябрь  |
| 12. | Досуг. Просмотр диафильма по армянской народной сказке «Охотник Манук»   | ноябрь  |
| 13. | Музыкальное занятие «Колыбельные песни разных народов»   | декабрь |
| 14. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение азербайджанской народной сказки «Сказка о лентяе»                            | декабрь |
| 15. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской еврейской народной подвижной игры «Свивон»               | декабрь |
| 16. | Досуг. Просмотр диафильма по русской народной сказке «Сивка-Бурка»   | декабрь |

|     |  |         |
|-----|--|---------|
| 17. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение армянской народной сказки «Златокудрая девочка»                                    | январь  |
| 18. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской русской народной подвижной игры «Палочка-выручалочка»          | январь  |
| 19. | Досуг. Просмотр диафильма по татарской народной сказке «Гульчечек»   | январь  |
| 20. | Занятие по познавательному развитию «Народные костюмы»   | январь  |
| 21. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение русской народной сказки «Мальчик с пальчик»  | февраль |
| 22. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской татарской народной подвижной игры «Тимербай»                   | февраль |
| 23. | Досуг. Просмотр диафильма по азербайджанской народной сказке «Как Джирдтан увел детей от страшного Дива»   | февраль |
| 24. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Раскрашивание трафаретов «Народные костюмы»   | февраль |
| 25. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской азербайджанской народной подвижной игры «Кишмиши» – «Изюминка» | март    |
| 26. | Досуг. Просмотр диафильма по русской народной сказке «Крошечка-Хаврошечка»   | март    |
| 27. | Занятие по познавательному развитию «Игрушки детей разных народов»   | март    |
| 28. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Чтение еврейской народной сказки «Мальчик Бебеле»   | март    |

|     |   |        |
|-----|---|--------|
| 29. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской армянской народной подвижной игры «Овивы» – «Пастух»  | апрель |
| 30. | Досуг. Просмотр диафильма по татарской народной сказке «Хвастливый бай»   | апрель |
| 31. | Деятельность детей в группе во второй половине дня.<br>Рисование на тему «Народные сказки»  | апрель |
| 32. | Досуг. Просмотр диафильма по азербайджанской народной сказке «Шейдулла»   | апрель |
| 33. | Игры детей на участке детского сада в первой половине дня.<br>Разучивание детской еврейской народной подвижной игры «Есть у нас козлик» | май    |
| 34. | Досуг. Просмотр диафильма по армянской народной сказке «Портной и царь»   | май    |
| 35. | Занятие по физическому развитию «Народные игры» (на улице)  | май    |
| 36. | Викторина «В гостях у народной сказки»  | май    |

Апробация программы осуществлялась в соответствии с планом мероприятий по формированию первичных этнических представлений старших дошкольников. В работу формирующего этапа был включен весь контингент детей экспериментальной группы. Работа проводилась силами воспитателей группы. К созданию наглядных пособий, элементов народных костюмов и игрушек, поиску и подбору аудиовизуального материала были подключены родители воспитанников, самостоятельно проявлявшие инициативу.

Проведенная формирующая работа продемонстрировала возможности педагогически целесообразной специально организованной межкультурной коммуникации в специфически дошкольных видах деятельности: игры, восприятия сказки и прочих. Заинтересованный отклик детей на педагогическое воздействие был особенно выражен в полной вовлеченности всех детей группы

во все реализованные мероприятия.

В проведенном исследовании межкультурная коммуникация носила особый характер, она осуществлялась в искусственно созданных условиях формирующей экспериментальной ситуации. При этом экспериментальная ситуация разворачивалась в соответствии с особенностями возрастного развития и была основана на психологических механизмах формирования первичных представлений в ведущей игровой и других детских видах деятельности.

Старшие дошкольники были вовлечены в экспериментальные ситуации межкультурной коммуникации посредством сюжетно-ролевой игры. В ней дети примеряли на себя роли представителей разных народов, несмотря на свою этническую принадлежность, которую, вероятно, не осознавали. Другие виды самодеятельных творческих игр: режиссерская, игра-драматизация, которые разворачивались с использованием элементов национальных костюмов и игрушек, также позволяли старшим дошкольникам выстроить пространство межкультурной коммуникации в воображаемом плане. В детских играх разные персонажи назывались традиционными для того или иного народа именами, выполняли действия в контексте сюжетов фольклорных сказок, с которыми знакомились дети.

Таким образом на формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа формирования первичных этнических представлений старших дошкольников. Программа выстроена с учетом возрастных особенностей, онтогенетических механизмов формирования представлений и реализована в специфически детских дошкольных видах деятельности. Формирование первичных этнических представлений детей обеспечено организацией педагогически целесообразного пространства межкультурной коммуникации на основе программы, включающей специально подобранный комплекс форм (игр, занятий, досугов) и методов (игровых, наглядных, словесных и практических).

Выводы, сделанные в процессе наблюдений и анализа проведения формирующей работы, позволили предположить ее эффективность. Для

подтверждения данного предположения был проведен контрольный этап.

Целью заключительного контрольного этапа эмпирической работы была проверка эффективности программы формирования первичных этнических представлений старших дошкольников в процессе межкультурной коммуникации. Это позволило доказать выдвинутую гипотезу.

Организация работы контрольного этапа осуществлялась аналогично констатирующему, для реализации поставленной цели были использованы те же методы. Как и на констатирующем этапе, на контрольном был использован анализ данных с использованием U-критерия Манна-Уитни. Сравнение количественных данных, продемонстрировало очевидные отличия результатов, полученных в экспериментальной группе, которая была включена в формирующий эксперимент, от контрольной группы. Для наглядного сравнения результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эмпирической работы, были выполнены графики, представленные на рисунке 2.

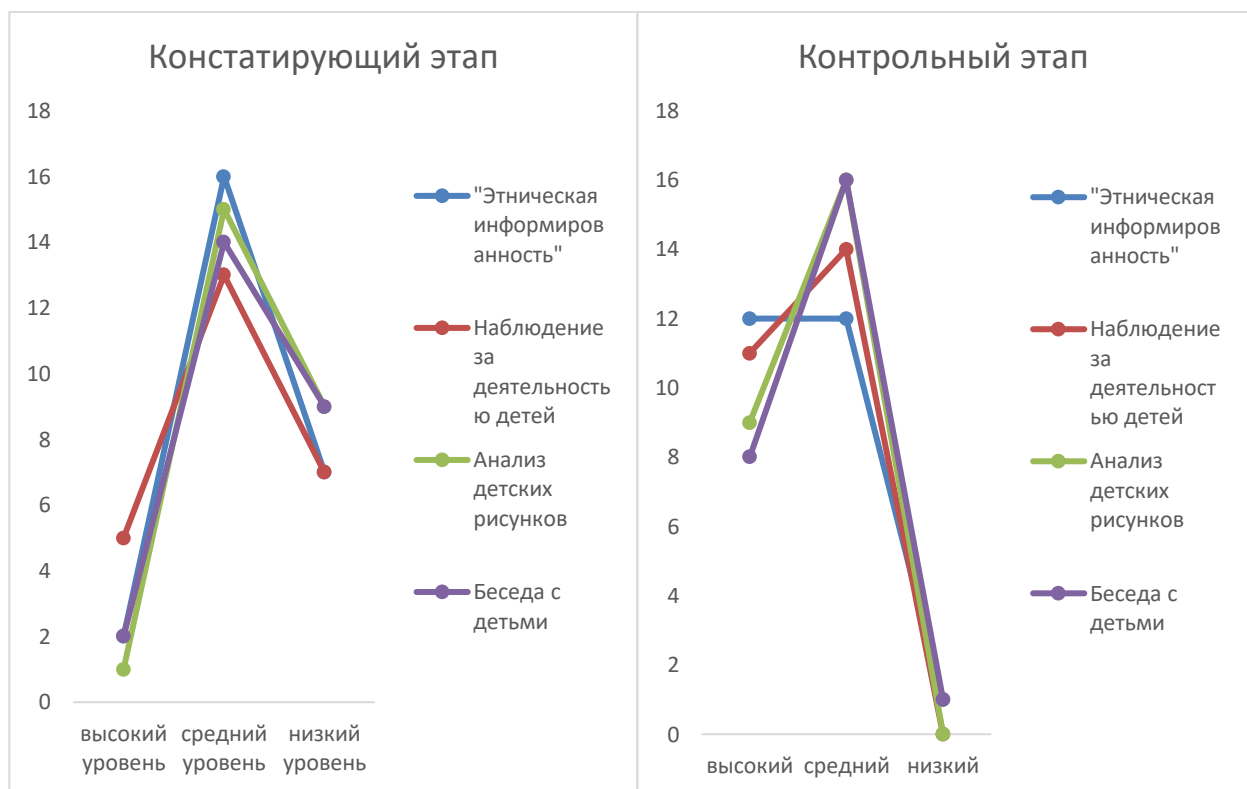


Рисунок 2 – Сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования

Из рисунка 2 очевидна динамика показателей высокого уровня сформированности первичных этнических представлений в направлении ее повышения по всем методикам у экспериментальной группы на контрольном этапе. Особенно выражен рост по методике «Этническая осведомленность», с 2 до 12 детей, показавших высокий уровень. Аналогичная тенденция наблюдалась и по остальным проведенным процедурам: наблюдение за деятельностью детей – рост с 5 до 11 детей с высоким уровнем; анализ детских рисунков – рост с 1 до 9, а беседа с детьми – рост с 2 до 8 старших дошкольников. При сравнении графиков видно, что в экспериментальной группе в целом произошел прирост показателей сформированности первичных этнических представлений детей старшего дошкольного возраста. Очевидно, это стало результатом проведенной формирующей педагогической работы.

Для проверки гипотезы об эффективности проведенного формирующего эксперимента нами была проведена статистическая обработка данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования. Полученный результат:  $U_{эмп} = 0,03$ . Исходя из критических значений Укр:  $p \leq 0,01$  (28);  $p \geq 0,05$  (38), в графическом изображении на оси значимости полученное эмпирическое значение  $U_{эмп}$  (0,03) находится в зоне значимости.

Сравнение статистически значимых результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эмпирической работы, позволило выявить значимые различия в сформированности первичных этнических представлений старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп. По завершении формирующего эксперимента у детей экспериментальной группы выросли показатели высокого и среднего уровня сформированности первичных этнических представлений, а показатели низкого уровня – снизились, что, как доказано статистикой, стало результатом апробации разработанной программы. В контрольной группе динамика высокого, среднего и низкого уровней сформированности первичных этнических представлений была незначительной. Таким образом была решена четвертая задача исследования.

Результаты, полученные на контрольном этапе, позволили доказать, что эффективность формирования первичных этнических представлений старших дошкольников обеспечивается организацией педагогически целесообразного пространства межкультурной коммуникации на основе программы, включающей специально подобранный комплекс форм (игр, занятий, досугов) и методов (игровых, наглядных, словесных и практических).

### **Заключение**

Таким образом, в теории и практике современного столичного дошкольного образования решено противоречие между потребностью развития межкультурной компетентности субъектов образовательного процесса, в частности формирования первичных этнических представлений старших дошкольников, и отсутствием обоснованных с психолого-педагогических позиций эффективных форм и методов данной работы. Представленное исследование не претендует на завершенность. Его перспективы охватывают изучение развития эмоциональной составляющей межкультурной компетентности детей, определение психолого-педагогических условий формирования первичных этнических представлений в младшем и среднем дошкольных возрастах и другие.

### **Литература**

1. Бондырева С.К. (2020) Этнос как субъект культурно-исторического развития и проблема этнического самоопределения в современной ситуации развития общества. *Известия Российской академии образования*, 2020, 4 (60), 32–35.
2. Гогоберидзе А.Г. и др. (2009) Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: научно-методическое пособие. Под ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
3. Родионова Ю.Н., Елемешина Н.Н. (2022) Методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств у детей дошкольного возраста. *Nominum*, 2022, 1, 80–95.

4. Романова О.Л. (1994) Развитие этнической идентичности у детей и подростков. Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. М., 21 с.
5. Савенкова Т.Д. (2021) Развитие у старших дошкольников способностей к сотрудничеству и сотворчеству в условиях совместной деятельности. *Hominum*, 2021, 1, 110–113.
6. Фомина И.Ю. (2015) Методика диагностики объема этнических представлений детей и подростков. *Психосфера: сб. науч. трудов кафедры психологии ТулГУ*. Тула, 44–102.
7. Черняк Н.В. (2017) Трехмерная модель оценивания межкультурной компетенции. *Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации*. Новосибирск, 111–117.
8. Юденко О.Н. (2000) Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Красноярск, 24 с.
9. Hirsh E.D. Jr., Kett J. F., Trefil J. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston – New York: Houghton Mifflin.
10. Leung K., Ang S., Tan M.L. (2014) Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014, 1, 489–519.
11. Polkovnikova N. (2021) Analysis of the Motivational Features of the Teaching Profession by Students. *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 4002.
12. Polkovnikova N.B., Osipenko L.E., Lesin S.M. (2020) Training Preschool Specialists for Organization and Realization of Intercultural Dialogue. *European Proceeding of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings*. London, 732–740.
13. Romanova M., Fedorenko T., Savenkova T., Ryabova E. (2021) Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers. *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow, 1012.

14. Samovar L. A., Porter R. E. (2019) *Communication Between Cultures*. New York: Wadsworth Publishing Co.

15. Savenkov A. (2019) Theoretical Model of Preschoolers` Social Intelligence Development. *EC Psychology and Psychiatry*. 2019, 1, 206–209.

16. Soldatova G., Chigarkova S. (2019) The Relationship Between the Feature so Finter Cultural Experience and Cultural Intelligence. *XVI European Congress of Psychology*. Moscow, 1418–1422.



УДК 372.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ НА УРОКАХ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Серебренникова Ю.А.**

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения  
института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[SerebrennikobaYUA@mgpu.ru](mailto:SerebrennikobaYUA@mgpu.ru)

**Аннотация.** *Статья рассматривает возможности и преимущества использования нейросетей на уроках в начальной школе. Автор анализирует эффективность применения искусственного интеллекта в образовательном процессе, обсуждает возможные трудности и подводные камни. В статье также приводятся конкретные примеры использования нейросетей в начальной школе для улучшения обучающих материалов, индивидуализации обучения и создания более интересного и интерактивного образовательного пространства для учеников.*

**Ключевые слова:** *нейросети, искусственный интеллект, начальная школа, обучение.*

USING NEURAL NETWORKS IN LESSONS  
IN PRIMARY SCHOOL

**Serebrennikova Yu.A.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*Department of Teaching Methods*

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University*

*Moscow*

[SerebrennikobaYUA@mgpu.ru](mailto:SerebrennikobaYUA@mgpu.ru)

***Annotation.** The article examines the possibilities and advantages of using neural networks in elementary school lessons. The author analyzes the effectiveness of using artificial intelligence in the educational process, discusses possible difficulties and pitfalls. The article also provides specific examples of the use of neural networks in elementary schools to improve teaching materials, individualize learning, and create a more interesting and interactive educational environment for students.*

***Key words:** neural networks, artificial intelligence, primary school, education.*

В современном мире, где технологии все больше проникают в нашу повседневную жизнь, неизбежно возникает вопрос о роли и влиянии новейших технологий на образование детей. Одной из таких инноваций в области образования стали нейросети, которые могут быть использованы в процессе обучения детей младшего школьного возраста.

Нейросети – это математические модели, состоящие из связанных между собой нейронов, которые способны обрабатывать информацию, делать выводы и принимать решения. Используя нейросети в образовательной среде, мы можем создать уникальные инструменты, которые способствуют более эффективному обучению детей.

В современном мире технологии прочно вошли в нашу жизнь, и термины «искусственный интеллект» и «нейронные сети» часто используются как синонимы. Хотя эти два концепта связаны, они имеют различия. Искусственный интеллект - широкий термин, включающий в себя любую систему, способную выполнять задачи, которые обычно требуют человеческого интеллекта, такие как принятие решений, решение проблем и перевод языка. Нейронные сети, в свою очередь, являются подмножеством искусственного интеллекта, которые моделируют структуру человеческого мозга и используются для обработки сложных наборов данных. Понимание различий между этими двумя терминами является важным в быстро меняющемся цифровом мире, где компании все больше полагаются на эти технологии для автоматизации процессов и получения конкурентных преимуществ.

В последние годы применение нейросетей получило широкое распространение в различных сферах жизни, в том числе и в образовании. В образовательной среде нейросети используются для улучшения качества обучения, индивидуализации процесса обучения, а также содействия развитию учащихся. Они позволяют использовать интерактивные платформы и приложения, которые могут находиться на компьютерах, планшетах или смартфонах, и обеспечивать доступ к образовательным материалам в любое время и в любом месте.

Одним из основных применений нейросетей в образовании является использование интеллектуальных систем для оценки знаний и навыков учащихся. Такие системы могут анализировать данные о производительности обучающегося, оценивать их понимание материала и рекомендовать оптимальные стратегии обучения. Благодаря этому, преподаватели могут получать более точные и объективные оценки, а учащиеся – индивидуальную обратную связь и предложения по улучшению.

Еще одним важным применением нейросетей в образовании является создание виртуальных учителей. Эти учителя представляют собой специальные программы, которые могут предоставлять обучение в интерактивной форме, подстраиваясь под индивидуальные потребности каждого ученика. Они могут общаться с учениками через голосовые команды или текстовые сообщения, а также оценивать их успехи и предлагать дополнительные задания.

Кроме того, использование нейросетей способствует улучшению доступности образования. Благодаря онлайн-курсам и обучающим платформам на основе искусственного интеллекта и нейросетей, ученики из удаленных или малонаселенных районов, а также люди с ограниченными физическими возможностями, могут получать образование без необходимости физического присутствия в учебных заведениях.

Однако, несмотря на все преимущества, применение искусственного интеллекта и нейросетей в образовании также вызывает определенные вызовы и риски. Например, существует опасность, что зависимость от технологий может

снизить важность роли преподавателя и взаимодействия в классе, что может отрицательно сказаться на развитии социальных и эмоциональных навыков учащихся.

В целом, применение искусственного интеллекта и нейросетей в образовании может значительно повысить его эффективность, доступность и индивидуализацию. Однако, важно найти баланс между использованием технологий и сохранением ценности образования как цельного процесса развития человека.

Внедрение нейросетей на уроках в начальной школе - это инновационная практика, которая может принести значительные преимущества для образовательного процесса. Нейросети - это компьютерные модели, способные эмулировать работу человеческого мозга и обрабатывать большие объемы информации и их использование на уроках может помочь детям развивать критическое мышление, аналитические навыки и способность решать сложные задачи.

Один из способов использования нейросетей в начальной школе - создание интерактивных учебных материалов. Например, нейросети могут помочь идентифицировать индивидуальные потребности каждого ученика и предложить персонализированный учебный материал. Это позволит каждому ребенку изучать материал в своем собственном темпе и сосредоточиться на тех областях, где у него возникают трудности.

Кроме того, использование нейросетей на уроках может помочь в обнаружении прогресса учеников и выявлении паттернов, которые могут указывать на необходимость дополнительной помощи или корректировки учебной программы. Например, нейросеть может анализировать результаты тестов или заданий и предлагать рекомендации для повышения успеваемости ученика.

Другими интересными применениями нейросетей в начальной школе являются создание виртуальных ассистентов для учителей и разработка интерактивных уроков с использованием визуальных и аудиоэффектов.

Виртуальные ассистенты на основе нейросетей могут помогать учителю в подготовке уроков, отвечать на вопросы учеников и предоставлять индивидуальную помощь.

Одним из наиболее заметных преимуществ использования нейросетей в обучении младших школьников является индивидуальный подход к каждому ребенку. Нейросети могут анализировать индивидуальные потребности и способности каждого ученика и предоставлять индивидуальные учебные материалы и задания. Это позволяет каждому ребенку развиваться в соответствии с его конкретными потребностями и способностями, что приводит к более успешному и удовлетворительному образовательному опыту.

Кроме того, использование нейросетей позволяет создавать интерактивные обучающие игры и программы. Эти игры могут быть специально разработаны с учетом возрастных особенностей детей и включать в себя разнообразные упражнения и задания, которые обеспечивают активное участие детей в образовательном процессе. Такой подход делает обучение более интересным и захватывающим для ребенка, а также способствует его участию и мотивацию.

Однако, необходимо помнить, что нейросети не могут полностью заменить роль учителя. Они являются всего лишь инструментом, который может помочь учителю в обучении детей. Учитель по-прежнему играет важную роль в формировании знаний и навыков учеников, а также в развитии их социальных и эмоциональных компетенций.

Таким образом, использование нейросетей в обучении детей младшего школьного возраста предоставляет уникальные возможности для индивидуализации, интерактивности и увлекательности образовательного процесса. Однако, необходимо грамотно и сбалансированно использовать эти технологии с учетом особенностей каждого ребенка и их сочетания с ролью учителя. Только так мы сможем достичь максимальных результатов в обучении детей и обеспечить им качественное образование, соответствующее требованиям современного мира. В целом, использование нейросетей на уроках в начальной

школе может значительно улучшить образовательный процесс и помочь детям развивать навыки, необходимые для успешной адаптации в современном информационном обществе.

### Литература

1. Воропаев М.В., Калинин А.В., Калинин Д.Ю., Николаева Е.А., Савенков А.И., Серебренникова Ю.А., Цапина О.В. (2023) Развитие навыков кибербезопасности и цифровой гигиены у будущих педагогов: учебное пособие для студентов педагогических университетов. Москва.

2. Николаева Е.А. (2021) Блеск и нищета цифровизации: отражение проблем современного образования в детской литературе. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов. Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева, 277–281.*

3. Николаева Е.А. (2020) Произведения современной литературы в круге детского чтения. *Начальная школа, 9, 53–55.*



УДК 008

НАСТАВНИЧЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОМ И ЛИТЕРАТУРНОМ  
КОНТЕКСТАХ (И. С. ШМЕЛЕВ «НЯНЯ ИЗ МОСКВЫ»)

**Сотков В. А.**

*кандидат филологических наук, доцент*

*департамента методики преподавания*

*института педагогики и психологии образования*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

*г. Москва*

[sotkov\\_va@mail.ru](mailto:sotkov_va@mail.ru)

***Аннотация.** В широкий обиход термин «наставничество» вошел после объявления Президентом России В. В. Путиным года педагога и наставника. Именно в этот период общественность, далекая от системы образования, познакомилась с именами великих просветителей прошлого: К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Яна Амоса Коменского, Януша Корчака и т.д. Определение термина «наставничество» в современной педагогике очень широкое, оно охватывает все сферы человеческой жизни: от семьи и школы до карьерного роста и политической жизни страны, но основное заключается, прежде всего, в том, что это процесс передачи знаний, навыков и т. д.*

*В каждый из исторических периодов люди вкладывали в понятие наставничества свои критерии, обусловленные особенностями государственного строя, вероисповедания. В истории человечества есть много имен наставников, которые положительным образом повлияли на развитие и становление великих личностей. Русский феномен наставничества необычен и интересен тем, что в нем проявляется более тесная духовная связь ментора и наставляемого. Это связано с высоким влиянием христианских православных традиций, в которых система наставничества выражена в системе «старец –*

послушник». Именно по этой причине у всех государей Российской империи и представителей знатных родов были духовные наставники среди старцев и монашеской братии, отличившиеся праведным житием.

В произведениях русской литературы особое место занимают героинаставники, это могут быть старцы, учителя, няни и т. д. Наставничество – это воспитание морально здоровой личности через привитие традиционно христианских семейных устоев.

Героиня произведения И. С. Шмелева «Няня из Москвы» – тульская крестьянка Дарья Степановна, работающая няней в богатом доме интеллигентов Вышгородских, – собирательный образ няни-наставницы. Она не только помогает по хозяйству и занимается воспитанием юной Кати, но и играет роль проводника по жизни, ангела-хранителя во всех испытаниях, выпавших на долю юной героини.

Данная статья не только раскрывает многоаспектность понятия «наставничество», но и демонстрирует его духовную глубину в России.

**Ключевые слова:** наставничество, воспитание, ментор, архетип, русская интеллигенция.

## MENTORING IN HISTORICAL AND LITERARY CONTEXTS

(I. S. SHMELEV "THE NANNY FROM MOSCOW")

**Sotkov V. A.**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
of the Department of Teaching Methodology  
of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education  
Moscow City University,*

*Moscow*

[sotkov\\_va@mail.ru](mailto:sotkov_va@mail.ru)

**Annotation.** *The term "mentoring" came into wide use after the announcement by Russian President Vladimir Putin of the year of teacher and mentor. It was during this period that the public, far from the education system, got acquainted with the names of the great enlighteners of the past: K. D. Ushinsky, V. A. Sukhomlinsky, Jan*

*Amos Komensky, Janusz Korczak, etc. The definition of the term "mentoring" in modern pedagogy is very broad, which covers all spheres of human life: from family and school, to career growth and the political life of the country – but the main thing is that mentoring is, first of all, the process of transferring knowledge, skills, etc.*

*In each of the historical periods, people put their own criteria into the concept of mentoring, due to the peculiarities of the state system and religion. In the history of mankind, there are many names of mentors who have positively influenced the development and formation of great personalities. The Russian phenomenon of mentoring is unusual and interesting in that it shows a closer spiritual connection between the mentor and the mentee. This is due to the high influence of Christian Orthodox traditions, in which the mentoring system is expressed in the elder-novice system. It is for this reason that all the sovereigns of the Russian Empire and representatives of noble families had spiritual mentors among the elders and the monastic brotherhood, who distinguished themselves by righteous living.*

*In the works of Russian literature, a special place is occupied by heroes-mentors, these can be elders, teachers, nannies, etc. Mentoring is the upbringing of a morally healthy person through the instillation of traditionally Christian family principles.*

*The heroine of the work by I. S. Shmelev "The Nanny from Moscow", the Tula peasant Daria Stepanovna, who works as a nanny in the rich house of the Vyshgorodsky intellectuals, embodies the collective image of a nanny mentor. She not only helps with the housework and upbringing of young Katya, she plays the role of a guide through life, a guardian angel in all the trials that befell the young heroine.*

*This article reveals not only the multidimensional nature of the concept of "mentoring", but also demonstrates its spiritual depth in Russia.*

**Key words:** *mentoring, education, mentor, archetype, Russian intelligentsia.*

## **Введение**

Наставничество как педагогический термин в последнее время приобрело большую популярность благодаря тому, что 2023 год Президентом России В. В. Путиным был объявлен годом педагога и наставника. Теоретической основой всей концепции наставничества стали труды К. Д. Ушинского, который

огромное внимание уделял формированию образа наставника, воспитателя, педагога. Идеи К. Д. Ушинского нашли отражение в трудах «Три элемента школы», «Письма о воспитании наследника русского престола», «Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии». В дальнейшем его рассуждения о необходимости системной работы в области становления педагогов-наставников как необходимом звене успешного образовательного процесса легли в основу созданного института классного наставничества Министерством народного просвещения после издания Уставов Гимназий 1864 г. и 1871 г.

### **Постановка проблемы**

Тема наставничества всегда волновала умы главных мыслителей разных эпох. В их числе были Митрополит Киевский и всея Руси Илларион (XI в.), Владимир Мономах «Поучение Владимира Мономаха» (XII в.), Ян Амос Коменский «Великая дидактика» (XVI–XVII в.), Жан-Жак Руссо «Эмиль, или О воспитании» (XVIII в.), Иоганн Генрих Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей» (XIX в.), Василий Александрович Сухомлинский «Сердце отдаю детям» (XX в.) и т. д.

Исследователями разнообразно трактуется суть наставничества. В частности, Н. Н. Волошина подчеркивает его роль в процессе профессионального становления и адаптации к выполнению служебных обязанностей (Волошина, 2006). В свою очередь, Е. А. Югфельд рассматривает этот процесс как элемент корпоративной культуры инновационных компаний, создающий среду для накопления и распространения знаний, навыков и успешных практик (Югфельд, 2015). В то время как А. И. Газизова называет наставничество хранителем знаний и ключевым механизмом инновационного процесса и модернизации организации (Газизова, 2010). Как прогрессивную образовательную технологию, которая развивает необходимые умения быстрее стандартных методов, трактует наставничество А. Р. Масалимова (Масалимова, 2014), а Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева рассматривают его как средство передачи знаний и навыков от опытных людей к молодым, а также как педагогический метод социального развития (Челнокова, Тюмасева, 2018).

Таким образом, наставничество воплощается в разнообразии трактовок, обусловленных его многогранной природой: от инструмента профессиональной социализации до механизма поддержки сложных инновационных процессов в организации.

### **Вопросы исследования**

В прошлых веках понятие наставничества существенно изменялось, приобретая особенности в отдельные периоды истории человечества. Институт менторства отражал потребности общества, развиваясь в тесной связи с верованиями, нормами и традиционными ценностями. В первобытном обществе и у множества современных африканских племен роль наставника крайне важна, так как он направляет молодых людей, вводя их во взрослую жизнь через инициацию, или обряды посвящения, заложив тем самым основы их новой социальной роли в обществе.

В античности же наставничество стало явлением высококультурного характера, что четко прослеживается в легендах древних греков, на примере образа Ментора, наделенного мудростью и уважением, чья фигура служила образцом для молодого Телемаха, сына великого Одиссея. Этим иллюстрируется возвышенная роль наставника в формировании личности, привитии ей благородных принципов и этических ценностей. Этот мифологический персонаж обусловил широкое распространение ныне известного термина «ментор», а его имя стало синонимом понятия «наставник».

Наставничество в России – это особый феномен, он отличается особенной духовностью, которая формируется в процессе нравственного воспитания ребенка. Василий Жуковский, великий наставник-учитель будущего императора Александра II, особое внимание в процессе обучения уделял не только наукам, но развитию в юном царевиче высоких духовно-нравственных качеств, заложенных в генетическом коде русского народа.

Известная в литературоведении диада «старец – послушник» есть не что иное как истинное отражение наставничества, когда старец, обладающий высокими духовными качествами, богатым жизненным опытом и глубокой

мудростью, показывает наставляемому истинной путь праведного человека. Ярким примером являются письма своим ученикам апостола Павла, впоследствии положенные в основу богословских трактатов, целью которых было воспитание духовно-нравственного человека и привитие ему традиционных христианских ценностей.

### **Результаты исследования**

На сегодняшний день очевидно, что образ наставника представлен в русской классической литературе многосторонне. Это и наставник-старец (Ф. М. Достоевский «Братья Карамазовы»), и наставник-учитель (Л. Н. Толстой «Детство», В. Распутин «Уроки французского»), и наставник-няня (А. С. Пушкин «Евгений Онегин», Д. Фонвизин «Недоросль»), и наставник – дворовый человек (И. С. Шмелев «Лето господне», «Богомолье» и т. д.). Как правило, многие герои произведений русской литературы либо имеют прототипов, либо олицетворяют собой собирательный образ. В произведении «Евгений Онегин» А. С. Пушкин показывает добродушную старую няню Филиппьевну, которая является единственным духовно близким человеком главной героини. Многие исследователи считают, что прообразом ее стала Арина Родионовна, любимая няня писателя.

Архетип наставника воплощает ключевой персонаж романа И. С. Шмелева «Няня из Москвы» Дарья Степановна Синицина. Примером самопожертвования является ее образ, отражающий преданность и бескорыстное служение окружающим. Возможно, это связано с ее крестьянским происхождением и жизнью по традиционным христианским принципам. Данный персонаж сравним с Пашенькой из произведения Л. Н. Толстого «Отец Сергей», олицетворяет женщину, полностью отказавшуюся от личных стремлений и посвятившую свою жизнь служению другим.

Воспитанница Катя и заблудшие души ее родителей, утратившие крепость духовных связей и оторвавшиеся от коренных народных традиций, становятся центром внимания Дарьи Степановны. Она непрерывно растворяется в заботах

и ежедневных трудах, навеявая мысль о неискоренимой связи между подлинным человеческим величием и бескорыстием.

Образ Дарьи Степановны, созданный И. С. Шмелевым, воплощает глубокие традиции русской духовности и бытует в нравственной атмосфере, аналогичной той, которой были проникнуты образы наставниц других произведений русской классической литературы. Воспитанницей Дарьи Степановны является Катя, для которой няня становится оберегом и наставником, как в свое время Горкин для юного Вани (И. С. Шмелев «Лето Господне», «Богомолье»). Дарья Степановна – это не просто няня, а оплот заботы и познавательного добродетельного влияния, источник уроков для духовного расцвета Кати. И. С. Шмелев, обрисовывая ее облик, отдает дань уважения великим персонажам русской литературы: Филиппьевне («Евгений Онегин»), Наталье Саввишне («Детство»), Агафье («Дворянское гнездо»), Параше («Детские годы Багрова-внука») и др. Каждая из названных героинь имела тяжелую судьбу, но, несмотря на невзгоды, их стойкость не была подорвана, ничто не смогло уничтожить их веру во Всевышнего.

Воспоминания Дарьи Степановны, тульской селянки, о своем детстве и болезненном пути к обретению новой семьи в лице Вышгородских оформлены в повествование, отличающееся жанровым многообразием. Свою историю главная героиня строит, начиная от раннего сиротства через всю наполненную трудностями жизнь. Ее повествование содержит в себе черты жанров жития, романа – семейной хроники, сказки, плача, хождения.

Лента нарратива, вплетенная в рассказ от первого лица, не просто построена на событиях – она насыщена чувствами и глубокой исповедальностью. Такая техника повествования, где на переднем плане стоит внутренний мир главной героини, потребовала от автора умения гармонизировать множество литературных форм. Отрезвляюще честное и при этом драматично захватывающее изложение создает заметную оригинальность и неповторимое таинство исповеди, завораживая и вызывая сопереживание у читателя. Судьба женщины раскрывается, словно вековые страницы,

запечатлевая переплетение личностного кризиса и силы духа, которое восхищает и вдохновляет на размышления о многогранности человеческой жизни.

В эпоху, ознаменованную началом двадцатого столетия, быт семьи Вышгородских как ярких представителей русской интеллигенции, по мнению няни, абсолютно типичен: походы в театр, прослушивание публичных речей, чтение книг, благотворительная и политическая деятельность, попытки улучшить условия жизни простых обывателей. Но, по мнению няни, за всей этой мишурой и суматохой горожане забыли о самом главном – о душе, о Боге: «Богу молиться надо, мысли и разойдутся. <...> Где душе-то спокой найти, о себе, да о себе все» (Шмелев, 1995, с. 264).

Дарья Степановна, простодушная женщина, которая честно служит высшим нравственным устоям, говорит о заблуждениях своей подопечной Кати, взирая на ее родительское окружение, павшее в безверии и утратившее православные ценности. Она остро осознает опасность того, как Катя при таком образовании медленно, но неизбежно отдаляется от священных устоев. Обеспокоенная судьбой воспитанницы, Дарья Степановна без страха вступает в прямую конфронтацию с Глафирой Алексеевной, рискуя потерять работу и средства к существованию, твердо заявляет о неприемлемости роста ребенка вне духовных скреп. Она предупреждает о неизбежных печалях, которые могут настичь Катю без религиозной опоры.

В сложных жизненных моментах, когда душа требует утешения, члены семейства Вышгородских обращаются к нехитрой русской женщине, живущей среди них. Сердечные привязанности связывают няню с Катей и ее родными; именно эта женщина своим теплым сердцем и словами, полными утешения, становится оплотом внутренней силы для всех. Именно Дарья Степановна поддерживает нужными словами обиженную на своих поклонников Катю, ее мать, погрязшую в греховности, ее отца, озлобленного жизненными неурядицами. Местом исповеди и раскрытия тайн девичьих сердец становится темненькая коморка няни, которая в то же время пронизана отблеском святых образов Казанской Иконы Божией Матери и Николая Чудотворца, светом

божественной лампы. Наряду с этим ее озаряет необыкновенное свечение хранительницы этого жилища.

Души, искушенные грехами и неверием, вселяют няне тревогу, ведь господу ее заблудились в руках безбожного бытия. Тем не менее верность и сердечная привязанность к ним укрепляют в ее сердце решимость оставаться рядом до конца своих дней. Ее убежденность в силе молитвы и помощи святых не истощается, и она считает, что эта святая сила способна исцелять как душу, так и телесные недуги.

У истоков Первой мировой войны, когда дом Вышгородских наполняется театральной «волконалией», няня ощущает усиление отторжения по отношению ко всем аристократам, будучи потрясенной их греховностью. И чем сильнее господствует духовное осуждение в ее сердце, тем больше усилий требуется для его подавления. Ситуация доходит до крайности, когда в разгар организованного специально для раненых бойцов театрального представления образ Ивана Крестителя подвергается бесчинствам. Символом внутреннего протеста рядовых солдат, слуг становится икона, во время спектакля внезапно расколовшаяся.

Примечательно, что в русской литературе это может говорить о потере веры, «расколотости» усомнившегося в Господе сознания православного человека. Например, в «Подростке» (1875) Федора Михайловича Достоевского расколовшаяся икона, дар Макара Долгорукого Версикову, служит отражением безверия персонажа и его внутреннего конфликта (Сотков, 2017).

Вместе с больным хозяином няня отправляется в Крым, и с этого момента повествование приобретает жанр хождения. Она обещает умирающему хозяину оберегать его дочь Катю. Эта обязанность приводит к тому, что няня превращается в неустанный защитник и проводник девушки по всем ее путям и испытаниям, оставаясь рядом, тем самым исполняя клятву.

Катичка, хотя и возит Дарью Степановну с собой, считая самым близким человеком, но позволяет себе осыпать ее довольно дерзкими шутками, что, безусловно, ранит сердце няни. Дарья Степановна с христианским терпением принимает полные сарказма и презрения слова, такие как «улитка», «осколок

старого быта», «муравьиная куча». Ей становятся ясно видны главные грехи ее воспитанницы – гордость, самолюбие, лицемерие, эгоизм. Катины несчастья в личной жизни, как считает няня, именно от этого (Сотков, 2017). Загадка первой и, возможно, единственной любви Катички к Васеньке состоит в том, что она его страстно любит и одновременно мучает. Эта история проецируется на бурные годы исторических потрясений страны, связанных с Первой мировой войной. Только милосердие и самоотверженность Дарьи Степановны помогут возобновить казавшиеся утраченными отношения между гордой девушкой и русским офицером.

Для простой русской женщины крайне болезненным становится прощание с родным домом – эмиграция. Она с горечью прощается с православными святынями, со всей русской культурой, которую впитала ее душа. Утрата Родины для героини равносильна смерти.

В романе И. С. Шмелева фигура Дарьи Степановны Синициной, простой, неграмотной женщины, трансформируется в мощный символ, олицетворяющий дух русского народа. Она выступает не просто как няня, но и как духовный наставник, способна воодушевить и укрепить, становясь ангелом-хранителем. Ее образ воплощает в себе верность вековым идеалам, а также русскую склонность к страданиям и бесконечную способность к милосердию.

Только в России, по мысли И. С. Шмелева, могла зародиться подобная «духовному роднику» душа, настолько чистая и непорочная. Именно у ее берегов животворная сила способна взрастить невиданные таланты и предоставить неоценимую духовную устойчивость. Дарья Степановна Синицина – это и духовный наставник, и друг, и родитель, и психолог, просто родная душа, которая своей жизнью демонстрирует пример человеколюбия и христианской жертвенности.

### **Заключение**

На основе проведенного исследования можно констатировать следующее.

Во-первых, наставничество воплощается в совокупности процессов воспитания, развития и обучения и уходит корнями в эпоху первобытного строя,

представляет собой универсальное явление, которое находило отражение в различных исторических эпохах разнообразных государств и культур. Его переосмысление происходило в зависимости от господствующих идеологических течений и социально-экономического контекста.

Во-вторых, наставничество в России всегда отличалось особой духовной связью наставника и наставляемого, основа которой лежит в христианской православной традиции, которая является одним из выражений генетического кода нации. Подтверждениями этому служат произведения русской литературы: от житий до современной литературы.

### Литература

1. Волошина Н. Н. (2006) Стимулирование труда на предприятиях Южно-Уральского экономического района в 60–80-е годы XX века: на материалах Челябинской области: дис. ... канд. ист. наук. Челябинск.

2. Газизова А. И. (2010) Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции: в контексте исследования проблем модернизации образования: дис. ... докт. пед. наук. Ижевск.

3. Масалимова А. Р. (2014) Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Уфа.

4. Сотков В. А. (2017) Особенности художественного воплощения героя праведника в романе И. С. Шмелева «Няня из Москвы». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2-2 (68), 49–52.

5. Сотков В. А. (2016) Специфика образа героя-праведника в творчестве И. С. Шмелева (на материале дилогии «Лето Господне» и «Богомолье»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 8 (62), 1, 57–61.

6. Спиридонова Л. А. (2014) Художественный мир И. С. Шмелева. М.: ИМЛИ РАН.

7. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. (2018) Эволюция системы наставничества в педагогической практике. *Вестник Мининского университета*, 6, 4, 11.

8. Шмелев И. С. (1995) Няня из Москвы. М.: Москва.

9. Югфельд Е. А. (2015) Дуальная модель обучения в условиях частно-государственного партнерства как залог успешной профессиональной адаптации выпускника колледжа. *Среднее профессиональное образование*, 1, 3.



УДК 5.8.2 (13.00.02)

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» В РАМКАХ  
ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ

**Тимошенко Т. Е.**

*кандидат педагогических наук, доцент Центра русского языка  
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет  
«МИСИС»*

*г. Москва*

[tattimoshenko12@gmail.com](mailto:tattimoshenko12@gmail.com)

**Штукарева Е. Б.**

*кандидат филологических наук, доцент Центра русского языка  
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет  
«МИСИС»*

*г. Москва*

[shtukareva@mail.ru](mailto:shtukareva@mail.ru)

**Аннотация.** *Целью данной статьи является обобщение опыта работы Центра русского языка НИТУ МИСИС над развитием soft skills («мягких навыков») у обучающихся в высшей школе в ходе изучения лингвистических дисциплин. В статье рассмотрены возможности формирования надпрофессиональных навыков для реализации профессиональной компетенций как будущих лингвистов, так и инженеров. Научная новизна заключается в описании конкретных приемов и вариантов заданий при обучении русскому языку. В результате продемонстрирована эффективность использования разработанных преподавателями Центра русского языка НИТУ МИСИС заданий для развития критического мышления, креативности, способности сотрудничать, понимания своих и чужих эмоций и управления ими, пластичности поведенческих реакций.*

**Ключевые слова:** «мягкие навыки», приемы обучения, русский язык, критическое мышление, профессиональная компетенция.

EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE TELEGRAM CHANNEL  
IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

**Timoshenko T. E.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Russian Language Center  
National Research Technological University "MISIS"  
Moscow*

[tattimoshenko12@gmail.com](mailto:tattimoshenko12@gmail.com)

**Shtukareva E. B.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Russian Language Center  
National Research Technological University "MISIS"  
Moscow*

[shtukareva@mail.ru](mailto:shtukareva@mail.ru)

**Annotation.** *The purpose of this article is to summarize the experience of the Russian Language Center of NUST MISIS on the development of soft skills among students in higher education during the study of linguistic disciplines. The article discusses the possibilities of developing supra-professional skills for the implementation of professional competencies of both future linguists and engineers. The scientific novelty lies in the description of specific techniques and variants of tasks when teaching the Russian language. As a result, the effectiveness of using tasks developed by teachers of the Russian Language Center of NUST MISIS for the development of critical thinking, creativity, the ability to cooperate, understanding and managing one's own and others' emotions, and the plasticity of behavioral reactions was demonstrated.*

**Key words:** “soft skills”, teaching techniques, Russian language, critical thinking, professional competence.

## **Введение**

В настоящее время в высшей школе все чаще говорят о необходимости формирования в процессе обучения soft skills. Данное понятие было введено в научный оборот в 1959 году американскими учеными, исследовавшими компетенции военных. Они предлагали следующую классификацию их навыков: профессиональные («hard skills») и личные («soft skills»). Когда данные термины только вошли в научный обиход, сфера их употребления была ограничена военной средой. Данное обстоятельство, однако, не помешало им получить распространение в научных исследованиях вплоть до современности (Головкина, 2019). В русском языке «soft skills» по-другому называют «гибкими»/«мягкими» навыками, кроме того, они отождествляются с надпрофессиональными, универсальными навыками.

## **Постановка проблемы**

На сегодняшний момент не выработано единого и однозначного определения термина «гибкие навыки». Как правило, он служит собирательным названием поведения, благодаря которому человек успешно социализируется и эффективно общается с окружающими. С точки зрения работодателей, «гибкими навыками» обладают в первую очередь лидеры и эффективные коммуникаторы (Шипилов, 2016). Их трактуют как использующиеся в профессиональной деятельности навыки, овладеть которыми возможно путем получения дополнительного образования и с приобретением жизненного опыта (Давидова, 2020). Согласно другой точке зрения термином «гибкие навыки» называют управленческие и коммуникативные умения, проявляющиеся в способностях убеждать, разрешать возникающие в профессиональной деятельности конфликтные ситуации, делать презентации, лидировать и управлять (Сосницкая, 2012). Также данное понятие используется для оценки эмоционального интеллекта человека (EQ), им обозначают совокупность основных характеристик человека при его взаимодействии с другими людьми: личных привычек, коммуникативных способностей, социальных качеств (Головкина, 2012).

В большинстве работ «soft skills», по наблюдениям Л. К. Раицкой и Е. В. Тихоновой, рассматриваются как синонимы следующих понятий: «non-professional skills» (непрофессиональные навыки), «people skills» (навыки коммуницирования с различными людьми), «employability skills» (навыки, помогающие при трудоустройстве). В последнее время в трактовку «soft skills» также включаются элементы «key skills» (ключевых навыков), «life skills» (навыков для жизни), «social progress skills» (навыков для социального прогресса) (Раицкая, Тихонова, 2018).

Обзор содержания понятия soft skills в многочисленных отечественных источниках позволил Е. А. Арбатской и Е. А. Тархановой сформулировать весьма детализированное, содержащее наиболее полный перечень дифференциальных признаков определение. В частности, soft skills они интерпретируют как систему универсальных неустойчивых качеств личности социально-гуманитарного характера, непосредственно независимых от знаний, сложно формализуемых. По их мнению, данные качества заданы индивиду от рождения, медленно развиваются в течение жизни и могут проявиться в неожиданных условиях. Благодаря soft skills человек самоактуализируется как личность, успешнее интегрируется в общество, реализует себя в той или иной профессиональной сфере (Арбатская, Тарханова, 2020).

Несмотря на отсутствие у специалистов в области психологии, образования, управления единства в понимании термина и недостаток проработанных методик формирования «мягких навыков», они сходятся во мнении, что в структуре компетентности современного специалиста в той или иной области компоненты этих навыков находятся на первом месте.

### **Вопросы исследования**

Следует акцентировать внимание на главном отличии между hard skills и soft skills, которое заключается в следующем: если первые развиваются в период получения студентами профессионального образования, в то время, когда они накапливают теоретические знания в рамках изучения учебных дисциплин и практические навыки, проходя производственную практику, «мягкие навыки»

совершенствуются стихийно, данный процесс обусловлен главным образом личностными качествами обучающихся и приложенными каждым из них усилиями по собственному индивидуальному развитию. Необходимость формирования soft skills в ходе профессиональной подготовки студентов подтверждает опыт европейских стран и всего мира.

В частности, Федеральный институт профессионального образования (г. Бонн, Германия) провел исследование, подтвердившее важность обладания «гибкими навыками». Ученые выяснили, что в 40% случаев успех в профессиональной деятельности зависит именно от уровня их сформированности.

В 2021 году Российским экономическим университетом имени Г.В. Плеханова был организован опрос «Какие специалисты нужны работодателю сегодня?», в котором приняли участие более 500 компаний-работодателей. По его итогам были получены следующие результаты: владение soft skills составляет 37% перечня требований к молодому специалисту (Камзолова, 2021).

Самыми востребованными «мягкими навыками» по данным этого же исследования являются лидерские качества, умение воспринимать и обрабатывать полученную информацию, коммуникативные и творческие способности, знание иностранного языка, навыки презентации, устойчивость к стрессовым ситуациям, навыки самоорганизации.

Согласно наиболее распространенной таксономии, выявленной путем анализа исследователями литературных источников, в soft skills входят: 1) составляющие эмоционального интеллекта и личностные качества (креативность, способность управлять эмоциями – как своими, так и других людей); 2) когнитивные навыки (аналитические способности, критическое мышление); 3) социально-коммуникативные навыки (навыки коллективной деятельности, умение убеждать) (Раицкая, Тихонова, 2018).

### **Цель исследования**

Цель данной работы – обобщение опыта работы Центра русского языка

НИТУ МИСИС над развитием soft skills («мягких навыков») у обучающихся в высшей школе в ходе изучения лингвистических дисциплин.

### **Результаты исследования**

На развитие soft skills прямо или опосредованно направлено большое количество разработанных Центром русского языка НИТУ МИСИС заданий по русскому языку для таких преподаваемых студентам направлений «Лингвистика» дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Основы практической риторики», «Деловой русский язык», а также в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», которая читается всем иностранным бакалаврам, специалистам, магистрантам и аспирантам, независимо от направления и профиля подготовки.

В процессе изучения всех вышеуказанных дисциплин формируется языковая компетенция не просто в качестве предметных, но и в качестве коммуникативных умений и навыков, так как, согласно универсальным компетенциям, прописанным в учебных планах НИТУ МИСИС, студенты (и российские, и иностранные) должны быть способны применять знание русского языка на уровне, достаточном для решения задач общесоциального и профессионального общения, и уметь осуществлять деловую коммуникацию на русском языке в устной и письменной форме.

Благодаря подобному формированию языковых компетенций и их последующему развитию студенты совершенствуют 4-К компетенции, включенные в разряд soft skills: критическое мышление как способность критически осмысливать процессы и явления действительности; коммуникация как умение взаимодействовать с различными субъектами, дифференцировать круг общения; креативность – способность проектировать свою профессиональную деятельность и еще одна связанная с вышеперечисленными компетенция – кооперация, предполагающая формирование управленческих навыков, навыков командной работы (Василиженко, 2020). Эти компетенции соответствуют приведенной выше таксономии.

Предмет «Основы практической риторики», который длится один семестр,

направлен на формирование навыков индивидуального и командного публичного выступления. В течение семестра предусмотрено три таких выступления: самопрезентация (цель которой – создать запоминающийся, оригинальный рассказ о себе); убеждающая речь (в ее основе лежит актуальная для студентов проблема, например: Жить и работать в Москве или регионе?; Нужно ли изучать риторику в школе?; Нужно ли заучивать наизусть материал вузовских лекций?; Обучение онлайн или очно?; «Канвас» или «Мудл»? За и против; Надо ли студентам ходить в музеи?; Можно ли научить доброте?; Наводить порядок в доме самому или обращаться к услугам клининговых компаний?; Нужно ли смотреть несовременные (ретро) фильмы?; Жить в общежитии или снимать квартиру?); информационно-агитационное выступление (представляет собой командное выступление, раскрывающее особенности одной из возможных профессий выпускника: «Переводчик в сфере устной коммуникации», «Переводчик в сфере письменной коммуникации», «Учитель иностранного языка в школе», «Преподаватель иностранного языка в вузе», «Ученый-лингвист»). Завершаются такие выступления дискуссией, развивающей навыки корректного ответа на вопросы, оценивания своего и чужого выступления. Такие задания формируют навыки работы с разнообразными источниками информации, способность адекватно ее перерабатывать и критически осмысливать, иметь собственную позицию, защищать ее и не поддаваться на манипуляции.

На предмете «Деловой русский язык» (длится один семестр) мы учим навыкам ведения деловой переписки (рассматриваются оформление письма в соответствии с требованиями ГОСТ, правила деловой электронной переписки и общения в мессенджерах), составления документов (резюме, заявления, объяснительной записки, доверенности), решения конфликтов (проводится тренинг с разбором конфликтных ситуаций и технологий выхода из них), что напрямую формирует «гибкие навыки». В рамках этой дисциплины также отрабатываются навыки командной работы и публичного выступления, так как курс завершается групповым выступлением на одну из предложенных тем:

«Имидж делового человека», «Правила организации рабочего места и поведения в офисе», «Роль невербальных сигналов в деловом общении», «Деловая беседа», «Деловой телефонный разговор» и т. п. Выполнение подобных заданий также развивает навыки работы с информацией, но уже в другом направлении: с их помощью формируются способности излагать и оформлять информацию не только верно, но и выгодно, анализировать психологическое состояние собеседника, управлять собственными эмоциями и понимать эмоциональное состояние окружающих. С учетом полученных данных впоследствии подбирается тактика своего речевого поведения.

Меньше возможностей для формирования soft skills по сравнению с предыдущими имеет дисциплина «Русский язык и культура речи» (длительность ее составляет два семестра), так как она содержит много теоретических сведений, но ее главная цель – овладение студентами нормами языка, а это тоже способствует более эффективной коммуникации людей, а значит, в той или иной степени формирует «мягкие навыки». Обязательным элементом ФОС данной дисциплины является групповая проектная работа (по одному проекту в каждом семестре), для организации которой преподавателями центра разработан подробный алгоритм действий всех участников проекта и критерии их оценивания (Тимошенко, Штукарева, 2023). Над первым проектом «Функциональные стили речи» студенты работают в самом начале курса, обычно не позднее октября, с этой целью создаются небольшие группы. Необходимость данной работы вызвана главным образом наличием большого объема теоретического материала по данной теме и в то же время определенной неполнотой информации, непропорциональностью объема сведений в каждом конкретном источнике о разных функциональных стилях. Во втором учебном семестре, когда студенты приступают к изучению морфологии и синтаксиса, а также норм русского литературного языка, выполняется второй проект «Анализ грамматических языковых средств, используемых в научном стиле речи». Умение работать с информацией и анализировать ее относится к «гибким навыкам». Проектная работа способствует формированию у обучающихся

исследовательского типа мышления, они начинают стремиться получать знания самостоятельно, а помимо этого, углублять и интегрировать их. В результате подобной деятельности у студентов совершенствуются умения и навыки, благодаря которым они лучше адаптируются в информационном пространстве и осуществляют деловое общение с партнерами.

Кроме того, на занятиях используется метод «кейс-стади», что также способствует отработке soft skills. Например, такое задание: проанализировать приведенные ниже строки с лингвистической точки зрения и определить по ним, как Карабас Барабас относится к своим подопечным (он в сказке А. Толстого «Золотой ключик» так говорит о своих куклах: «Я дам тебе за куклы сто золотых монет, продай!» или «Держите вора, он украл у меня куклы!»).

Разработан также ряд заданий, направленных на овладение технологией написания текстов маркетингового типа, которые требуют понимания целевой аудитории (физиолого-психологического портрета круга читателей) и творческого подхода к заголовкам и использованию изобразительно-выразительных средств, визуальному оформлению текстов (Штукарева, 2022).

Что касается дисциплины «Русский язык как иностранный» (продолжается в течение семи семестров у бакалавров и специалистов, одного семестра у магистрантов и аспирантов), то она имеет сугубо практическую направленность. Программой дисциплины тоже предусмотрены групповые и индивидуальные проекты (два проекта в каждом семестре), которые посвящены общесоциальной и профессиональной тематике. Например, на первом курсе темами проектов являются «Система образования в Российской Федерации и на родине обучающегося», «Описание металла (полезного ископаемого, минерала, материала)», на втором курсе – «Современные проблемы науки», «Описание процесса (обогачительного, металлургического)», «Достижения нанотехнологий в различных отраслях промышленности» и другие. Такая работа, помимо развития собственно речевых навыков чтения, письма, аудирования и говорения, учит и иностранных студентов эффективно взаимодействовать в качестве членов команды, отбирать нужную информацию, выступать перед аудиторией, успешно

контактировать на изучаемом ими языке.

В качестве дополнительного инструмента для развития творческих способностей студентов преподавателями Центра русского языка был создан Telegram-канал «Не то слово», который дает образцы письменного общения в мессенджерах и позволяет обмениваться лингвистическими шутками, авторскими метафорами и стихами (Тимошенко, Штукарева, 2023).

### **Заключение**

Представленный опыт преподавания русского языка в НИТУ МИСИС как в среде носителей русского языка, так и для иностранной аудитории подтверждает, что освоение лингвистических дисциплин предполагает богатые возможности для развития soft skills.

### **Литература**

1. Арбатская Е. А., Тарханова, Е. Г. (2020). Исследование содержания понятия soft skills. *Креативная экономика*. 14, 5, 905–924.
2. Василиженко М. В. (2020). Формирование soft skills у студентов при обучении иностранному языку посредством внедрения технологии проектной деятельности. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 1 (47), 137–148.
3. Головкина Т. (2019). Soft и Hard skills. Что это такое и зачем их развивать? *Навигатор поступления*. Получено с: <https://propostuplenie.ru/article/-zachem-razvivat-soft-i-hard-skills/> (дата обращения: 01.03.2024)
4. Давидова В. (2020). Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. *Теории и практики*. Получено с: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Камзолова А. (2021). Исследование Плехановского университета: какие специалисты нужны работодателю сегодня? *Российская газета*. Получено с: <https://rg.ru/2021/06/21/issledovanie-plehanovskogo-universiteta-kakie-specialisty-nuzhny-rabotodateliu-segodnia.html>
6. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. (2018). Soft skills в представлении

преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 15, 3, 350–363.

7. Сосницкая О. (2012). SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера. Получено с: <https://ru.exrus.eu/Soft-Skills-Myagkiye-navyki-tverdogo-kharaktera-id50530e696ccc19a0150001fb?ysclid=lt89pjrgbl134161282> (дата обращения: 01.03.2024).

8. Тимошенко Т.Е., Штукарева Е.Б. (2023). Образовательные возможности Telegram-канала при изучении русского языка. *Nominum*, 3, 74–85.

9. Тимошенко Т.Е., Штукарева Е.Б. (2023) Технология проектного обучения лингвистов в ходе изучения курса «Русский язык и культура речи». *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 8, 9, 1008–1014.

10. Шипилов В.А. (2016). Перечень навыков soft-skills и способы их развития. *Корпоративный менеджмент*. Получено с: [https://www.cfin.ru/-management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](https://www.cfin.ru/-management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (дата обращения: 01.03.2024).

11. Штукарева Е.Б. (2022). Приемы обучения копирайтингу. Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. *Сборник трудов международной научно-практической конференции*. Белгород, 348–354.



УДК 001.8

ВИРТУАЛЬНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ МУЗЕЙ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ  
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПАМЯТИ

**Шумская К.В.**

*кандидат исторических наук,*

*доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный университет архитектуры,  
дизайна и искусств имени имени А.Д. Крячкова»*

*г. Новосибирск*

[shumskaya0501@mail.ru](mailto:shumskaya0501@mail.ru)

***Аннотация.** Виртуальный школьный музей истории повседневности является открытой образовательной площадкой, в рамках которой реализуется одно из направлений педагогической лаборатории «дети – детям». Формирование экспозиций осуществляется обучающимися посредством обращения к широкому кругу источников, прежде всего личного происхождения. Основной целью создания такого музея является формирование позитивного отношения к истории своей страны. Наполнение информацией музея осуществляется в тесной взаимосвязи семьи и школы. Результатом вовлеченности обучающихся в музейное пространство школы становится укрепление семейных связей между различными поколениями. Устойчивым позитивным моментом работы музея мы считаем социальный эффект – взаимодействие между внуками и бабушками и дедушками.*

***Ключевые слова:** виртуальный школьный музей, история повседневности, научное творчество школьников, актуальное образовательное пространство, связь поколений, патриотическое воспитание, семья и школа.*

# VIRTUAL SCHOOL MUSEUM OF THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE AS A TOOL FOR THE FORMATION OF POSITIVE HISTORICAL MEMORY

***Shumskaya K.V.***

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department  
of Humanities and Socio-Economic Disciplines,  
Kryachkov Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts  
Novosibirsk  
shumskaya0501@mail.ru*

***Annotation.*** *The virtual school Museum of the history of everyday life is an open educational platform, within which one of the directions of the pedagogical laboratory "children to children" is being implemented. The formation of expositions is carried out by students by referring to a wide range of sources, primarily of personal origin. The main purpose of creating such a museum is to form a positive attitude towards the history of their country. Filling the museum with information is carried out in close relationship between family and school. The result of students' involvement in the museum space of the school is the strengthening of family ties between different generations. We consider the social effect – the interaction between grandchildren and grandparents - to be a stable positive aspect of the museum's work.*

***Keywords:*** *virtual school museum, the history of everyday life, scientific creativity of schoolchildren, relevant educational space, communication of generations, patriotic education, family and school.*

## **Введение**

В настоящее время происходит активнейшая трансформация исторического образования в нашей стране. Формирование устойчивой позитивной исторической памяти является важнейшей задачей школьных уроков истории и внеурочных мероприятий. Качественное историческое образование – залог успешного будущего любого государства. Таким образом, перед администрацией образовательных организаций и учителями истории стоит важнейшая задача – поиск эффективных методов формирования исторического

знания и навыков.

### **Проблема исследования**

Школьный музей истории повседневности «В гости к прабабушке» создан, чтобы сохранять и при необходимости восстанавливать связь поколений, формировать позитивную историческую память.

Достижение данной цели определяется решением следующих задач.

- Создание позитивного образа прошлого.
- Включение обучающегося в поисковый, созидательный процесс.
- Знакомство с историей собственной семьи.
- Формирование исторического пространства вокруг.
- Исследование исторических источников, которые находятся в свободном доступе.

Несомненно, школьный музей является неотъемлемой частью образовательного пространства школы, площадкой для научно-исследовательского творчества обучающихся. В рамках работы школьного музея реализуется одно из направлений педагогической лаборатории «дети – детям». Старшеклассники разрабатывают дорожную карту выставок музея на учебный год, подбирают материалы, самостоятельно готовятся к проведению экскурсий для младших школьников. Важно подчеркнуть, что школьный музей является также центром открытого взаимодействия различных поколений, социальная ориентированность музея как отдельного проекта позволяет укреплять взаимодействие семьи и школы.

### **Результаты исследования**

Школьный музей в целом и виртуальная его часть являются основой гражданского воспитания подрастающего поколения. Взаимодействие обучающихся с историческим наследием позволяет им осознавать свою причастность к формирующейся истории своей страны. Благодаря деятельности в рамках организации в школьном музее различных мероприятий у детей происходит формирование гражданственности и патриотизма, что непосредственно влияет на социализацию их личности на практике, в активной

работе, а не в виде усвоения теоретических положений. Такой способ позволяет обучающимся усваивать культуру необходимых для взаимодействия с другими людьми человеческих отношений, накапливать опыт общественной деятельности. Тем самым обеспечиваются условия для способствующих формированию гражданственности восприятия ценностей на эмоциональном уровне.

Несомненно, практика музейной педагогики, которая насчитывает уже более чем столетие требует трансформации с учетом интересов и ценностей современного общества. Именно поэтому развитие виртуальной составляющей школьного музея является актуальной задачей как никогда. Подбор материала для виртуальных выставок, их оформление требуют от обучающихся новых знаний, формируют профессиональные предпочтения и научный интерес, требуют специализированных знаний в данной области, постоянного расширения кругозора, развивают мотивацию к использованию новых технологий, формируют навыки общественно-полезной деятельности.

Виртуальный музей формирует свой круг постоянных посетителей. Идея его создания как неотъемлемой части школьного музея истории повседневности способствует значительному расширению границ традиционного музея на базе школы. В итоге ученики и члены их семей активно включаются в совместную работу над проектом, что приводит к воспитанию у них информационной культуры.

Расположенный в сети виртуальный музей, и это его главная особенность, в то же время включает в себя реальные экспонаты, отличается собственной структурой. При этом музейные экспозиции находятся в свободном доступе, так что любой пользователь Интернета может получать и распространять необходимую информацию. Благодаря этому формируется единое информационное образовательное пространство, осуществляется социализация учащихся, повышается эффективность использования в учебно-воспитательном процессе информации, предоставляемой музеем, стимулируется познавательная активность школьников.

Идея создания музея появилась во времена Covid-19, когда обучающиеся были лишены реального общения, а в домашних условиях оказались предоставленными сами себе. Уже в первые месяцы весны 2020 года были собраны авторские материалы для следующих выставок.

- Моя бабушка – икона стиля.
- Ребята с нашего двора (игры наших «предков»).
- Семейные кулинарные традиции.

В последующее время создавались тематические выставки, посвященные важным датам из календаря. Особенно хочется отметить такие выставки, как:

- герои рядом с нами (о воинских, профессиональных и гражданских подвигах родственников и близких обучающихся);
- достижения наших бабушек и дедушек в трудовой деятельности;
- педагогические династии учеников школы.

Создавая экспозицию, нельзя искажать исторические факты, поскольку это может способствовать предвзятому отношению к историческому прошлому. Репрезентативность и содержательность виртуальной экскурсии должны быть обязательно соблюдены. Важно отметить, что за несколько лет функционирования проекта школьного виртуального музея произошла трансформация задач. Если изначально проект создавался для развлечения и заполнения свободного времени обучающихся, то к настоящему моменту он перерос в поисковую деятельность систематического характера, нацеленную на сбор дополнительного материала об истории родных мест (города, села, поселка).

Виртуальное пространство школьного музея истории повседневности используется и для организации различных мероприятий, акций и конкурсов, в процессе проведения которых у детей формируется активная гражданская позиция, развиваются их исследовательские, творческие способности. Позитивная атмосфера, которой наполнены экспозиции музея, воспитывает у обучающихся чувство гордости за свою страну, ответственность, политическую культуру.

Идея расширения трансляции информации посредством размещения в виртуальном пространстве позволяет глубже осветить проблему формирования позитивной исторической памяти. Безусловно, знания в области истории и историческое мышление не сводятся к простому набору дат и подлежащих заучиванию наизусть определений. Историческое мышление представляет собой способность видеть происходящие вокруг результаты исторических преобразований.

Использование большого количества оформленных в тематические презентации фотографий, играющих роль иллюстративного материала, привлекает обучающихся, особенно тогда, когда на страницах виртуального музея они могут отыскать своих близких родственников.

В процессе музейной практики, несомненно, у школьников формируются важные личностные компетенции, имеющие очевидную социальную значимость, которые демонстрируют систему позитивных ценностных отношений. В первую очередь здесь следует отметить патриотическое воспитание и осознание учеником принадлежности к своей стране – России. Особенно важно в настоящее время проявление уважения к историческим и природным памятникам, ценностного отношения к научным, художественным, музыкальным, боевым и трудовым достижениям своего народа; государственным праздникам и традициям проживающих на территории Российской Федерации разных народов. В задачи современного учителя истории входит формирование у обучающихся понимания необходимости получать знания об истории, культуре, языке, этносе народов нашей большой страны и всего человечества, а также своей социокультурной (этнической и общенациональной) идентичности.

Всему вышеперечисленному, безусловно, будет способствовать реализация в рамках музейной практики педагогического проекта «дети – детям». Помимо этого, с его помощью у школьников будет формироваться уважительное отношение к поведению других людей, к их убеждениям и интересам, потребностям и правам. В рамках музейной педагогики у детей

развиваются коммуникативные компетенции, а именно: желание осуществлять на основе принципов гуманизма, равенства, стремления к взаимопониманию и взаимовыручке успешное межличностное общение. В настоящее время также приобретают актуальность такие компетенции, как способность принимать активное участие в коллективных учебных исследовательских проектах, готовность к тому или иному виду совместной деятельности, умение выполнять разнообразные творческие работы, а школьный музей является открытой площадкой. Участие в музейной мастерской людей различных национальностей, пола и возраста требует от обучающихся соблюдения по отношению к ним соответствующих правил этического поведения.

Организация исследовательской работы обучающихся отвечает современным требованиям ФГОС к проектной деятельности. Так, учащиеся формируют необходимые навыки работы с информацией. Создание виртуальной экспозиции требует сформированных умений отбирать информацию различного вида, анализировать ее, интерпретировать, распределять и систематизировать. Также необходимо, чтобы ученики могли оценивать, соответствует ли полученная информация цели поиска. Музейная работа предполагает обучение школьников созданию электронных каталогов сведений.

В наши дни приобретают особую актуальность способности обучающихся отличать достоверную историческую информацию от недостоверной, находить способы ее проверки самостоятельно, определять несложную противоречивую информацию.

В основе современной музейной педагогики лежит исключительно диалог педагога и учеников. Каждый ребенок в музейном пространстве может поделиться результатом своей деятельности по поиску информации. Благодаря организации работы с обучающимися в небольшой группе численностью не более 12 человек каждый школьник получает возможность самореализоваться, что способствует выработке важнейшей компетенции: умения формулировать и отстаивать свою точку зрения.

На регулярных занятиях периодичностью два раза в неделю

продолжительностью 40 минут осуществляется подготовка музейной экспозиции (занятие можно продлить в случае вовлеченности учеников в процесс обсуждения). Поскольку формы подачи и обсуждения материала на одном уроке варьируются, учащиеся имеют возможность переключаться и избегать тем самым усталости. Главное, что они не теряют интереса к предмету, в связи с чем нам видится оптимальным именно такой подход к организации альтернативных (внешкольных) занятий. Помимо этого, к числу важных педагогических приемов мы относим некоторую недосказанность, чтобы дети всегда находились в ожидании продолжения. Исходя из этого принципа, строила свое повествование знаменитая Шахеризада, сказки которой все ученики наверняка помнят. Формированию положительного отношения к изучаемому на уроке материалу как раз и будет способствовать желание получить ответы на все свои вопросы, ожидание чего-то неизвестного.

Виртуальный музей постоянно пополняется новыми материалами, появляются идеи для организации новых тематических выставок. Одним из интересных приемов организации работы с обучающимися разного возраста и разного уровня подготовки была разработанная модель обучения младших старшими школьниками. Для этого была написана специальная тематическая рабочая тетрадь с пошаговыми примерами организации выставки и специальными домашними заданиями с целью поддержания интереса к занятиям. Задания предполагают необходимость взаимодействия с людьми разного возраста, пола, а порой и социального статуса. Так мы решаем одну из важнейших задач музея истории повседневности – сохранение связей между поколениями.

В процессе изучения прошлого дети, несомненно, ищут соответствия в событиях настоящего. Так, при изучении большого раздела «Исторические источники о прошлом прабабушки», рассматривая устаревшие слова, автор курса столкнулся с интересными обстоятельствами.

Например, вышедшее из обихода россиян слово «автомат» (в значении «телефонный автомат») и сам предмет, который его называет, до сих пор

используется в Германии и Японии. В нашей же стране подростки иногда так комментируют фотографии телефонных автоматов или кадры из старых фильмов: «Как это работало?» В процессе обмена информацией наблюдался нескрываемый интерес ребят и оживленная дискуссия. Другое любопытное слово «автолавка» в значении «передвижной магазин» обозначает явление, практически канувшее в Лету в России. А вот в Ирландии автолавки все еще существуют и активно используются. Помимо указанного выше значения, этим словом называют весьма востребованные в этой стране библиотеки.

Современные дети и подростки, данный факт очевиден, лучше всего воспринимают информацию, демонстрируемую им в виде яркой картинки. Именно поэтому им предлагается в качестве домашнего задания с целью воссоздания «духа прошлого» посмотреть классические советские художественные фильмы режиссера Эльдара Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром» (1975), «Служебный роман» (1979), «Гараж» (1979) и других режиссеров: «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен» (1964), «Самая обаятельная и привлекательная» (1985).

Школьную жизнь советских учеников иллюстрируют следующие кинофильмы: «Приключения Электроника» (реж. К. Бромбер, 1979), «Приключения Петрова и Васечкина: обыкновенные и невероятные» (реж. В. Алеников, 1983), «Каникулы Петрова и Васечкина: обыкновенные и невероятные» (реж. В. Алеников, 1984). В художественном фильме 1982 года «Покровские ворота» режиссера Михаила Козакова весьма красочно воссозданы бытовые условия советской коммунальной квартиры. Благодаря сочетанию различных видов информации перечисленные кинокартины играют роль незаменимых источников изучения истории повседневности. Наибольшую ценность представляют устаревшие слова, устные тексты, а также предметы обихода, одежда как материальные приметы времени.

Нельзя забывать о таком важном историческом источнике, как художественная литература. В качестве домашнего задания школьникам предлагается прочитать классические произведения советских писателей:

А. Гайдара, А.С. Макаренко, А. Рыбакова и др. Во время знакомства с ними ученики подчеркивают вневременной характер этих произведений, отмечают их влияние на формирование ведущих моральных качеств: сопереживания, порядочности, эмпатии, сотворчества. С помощью художественной литературы, используемой на исторических занятиях, школьник может в словесных образах представить конкретную эпоху. Можно предложить задание создать на основе прочитанного текста рисунки, на которых передано видение учениками событий, описываемых автором. Сделать это очень мобильно помогут современные цифровые технологии, в частности виртуальная выставка. Познакомиться с выставкой могут приглашенные на нее друзья, знакомые школьников. Тем самым создается ситуация успеха для детей и подростков, роль которой заключается главным образом в мотивации обучающихся.

В основу организации музея был положен принцип тематических параллелей. Для понимания закономерностей исторического развития важно научить детей проводить исторические параллели, то есть сравнивать жизнь людей в прошлом со своей современной действительностью. Виртуальные выставки можно подготовить по следующим ключевым темам: «Школьные годы чудесные...», «Как формировать и сохранять домашний архив и музей», «Исторические источники: вчера и сегодня».

На основе советских журналов мод доступна реализация принципа погружения и параллелей в виде собственноручного создания элементов одежды. В рамках музейной педагогики несколько занятий было посвящено изучению «советского хэндмейда». И девочки, и мальчики проявили интерес к виртуальному мастер-классу по вязанию. Некоторые из них по окончании курса продемонстрировали хорошие результаты в виде связанных самостоятельно моделей: от шарфа до свитера. Это свидетельствует о многогранности науки истории, правильное изучение которой под руководством учителя дает свои плоды.

Отдельная тема виртуального музея – праздники и открытки. Так, были проведены тематические выставки «Советский Новый год в открытках», «День

рождения только раз в году». Интерес обучающихся вызывают не только яркие картинки, но и содержание поздравлений. Вдохновившись опытом «предков» (используется участниками музейной лаборатории в контексте подражания стилям, означает обращение родственникам старшего поколения), обучающиеся в рамках проведенного эксперимента организовали обмен праздничными почтовыми открытками, находя соответствие в предложенном в рабочей тетради календаре памятных дат. В итоге у каждого ученика сформировалась своя коллекция. Ребята искренне описывали радость от получения праздничной открытки, делились процессом ее создания, заполнения и отправления. Поскольку к почтовому обмену праздничными поздравлениями подключились мамы и папы, бабушки и дедушки, которые также отправили открытки своим близким, был подтвержден наш тезис о необходимости поддержания связей между поколениями.

Для погружения в эпоху были проведены мастер-классы. Особенно хочется отметить организацию виртуальной дискотеки в стиле 80-х годов прошлого века с использованием танцевальных композиций тех лет, участники которой надевали стилизованные наряды. Танцевальные сюжеты демонстрировал специальный коллаж из кинолент, служащий средством наглядности танцевальных движений.

Для понимания эпохи важно погружение в те или иные исторические обстоятельства. Так, вызвали бурю эмоций мастер-классы по проведению в ретро-стиле Нового года, 8 марта. Обучающиеся также порадовали своих школьных педагогов открытками собственного изготовления к началу учебного года.

Успешность создания виртуального музея истории повседневности обеспечивалась во многом благодаря активному взаимодействию обучающихся со своими родителями, бабушками и дедушками. Хотелось бы отметить энтузиазм старшего поколения, которое включалось в проект, помогало своим детям и внукам искать нужную информацию, систематизировать материалы семейных архивов. Таким образом поддерживалась связь поколений.

Фактически при создании конкретной экспозиции мы использовали погружение в тот или иной промежуток времени прошлого столетия – метод исторической реконструкции.

При подготовке выставок активно применяется работа с линией времени – метод «*timeline*», предполагающий обращение к наиболее узнаваемым предметам эпохи. В качестве таковых могут использоваться новогодние открытки, передающие ключевые события конкретного года.

На занятиях мы стремились к коллективному сотворчеству, поэтому даже в викторинах смогли минимизировать соперничество между школьниками. Создавая те или иные предметы в рамках исторической реконструкции, мы категорически отказались от конкурсов, заменив их творческими выставками и фестивалями. Каждый участник получил награду как победитель в определенной номинации. Ведь, по нашему мнению, формирование ситуации успеха ученика является залогом его позитивного отношения к учебному процессу в целом и к конкретному предмету в частности.

Мы полагаем, что выбрали достаточно эффективный вариант построения занятий – всестороннее погружение в изучаемую эпоху. Мы предлагали ребенку нарисовать рисунок на основе изученного материала, прочитать книгу, посмотреть художественный фильм, сделать историческую поделку или приготовить историческое блюдо, играли в игры. Несомненно, метод погружения в эпоху особенно хорошо работает с обучающимися в возрасте 7–13 лет. По мере усложнения изучаемого материала и увеличения его объемов мы уделяли больше внимания систематизации и анализу информации, беседам и дебатам по пройденному материалу.

Следует признать, что главное в истории – понимание сути процессов. Можно знать огромное количество исторических фактов и определений, но это не гарантирует высоких оценок по истории. Гораздо важнее понимание причин произошедших событий, их развития именно таким, а не каким-то другим путем, и последствий. Такой подход разовьет в ребенке понимание взаимосвязанности всего в истории и научит самостоятельному обнаружению исторических

закономерностей. В результате придет понимание того, что нельзя развязать войну и не получить в итоге экономического кризиса внутри страны; невозможно совершить государственный переворот так, чтобы никто не пострадал; не стоит изолировать свою страну от внешнего мира, потому что рано или поздно этот мир все равно ворвется в нее, и т.д.

Наблюдая за обучающимися в течение года, мы можем заключить, что наш проект музейной педагогики дал ощутимые плоды: научил ребенка мыслить, видеть историческую ретроспективу и последствия событий.

### **Заключение**

Таким образом, очевидно, что создаваемый виртуальный музей истории повседневности решает важные социальные задачи, направленные на укрепление института семьи, поддержание связи между поколениями.

Несомненно, работа над созданием виртуальных экспозиций формирует у обучающихся важнейшие навыки будущего: креативность, умение работать в команде, а для этого необходимо развивать коммуникабельность. Отбор материала для конкретной экспозиции требует развитого критического мышления.

Школьный музей работает и на решение тактических задач: у обучающихся повышается интерес к посещению других музеев в родном городе и во время туристических поездок.

Применение методики «дети – детям» положительно сказывается на развитии таких качеств, как внимательность, сосредоточенность и заинтересованность, стремление подключиться к деятельности музейного актива.

Несомненно, школьные музеи как расположенные в одном из кабинетов образовательного учреждения или онлайн проекты формируют у обучающихся положительные качества. В частности, появляется интерес к посещению музеев как в родном городе, так и в туристической поездке. Ученики, прошедшие школу музейной педагогики, более внимательны к историческому прошлому, заинтересованы в получении различной информации для дальнейшего анализа.

## Литература

1. Максимова Т.Е. (2012) Виртуальные музеи: подходы к типологии. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, 4, 186-190.
2. Наумова И.В. (2019) Виртуальный музей как один из методов обучения. *Молодой ученый*, 46, 293-294.
3. Новоселова А.С., Зобачева Р.Д. (2000) Музейная педагогика как средство саморазвития личности. Пермь.
4. Огоновская А.С. (2007) Актуализация личности учащихся средствами музейной педагогики. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург.
5. Свиридова Н.В. (2005) Историческое образование школьников средствами музейной педагогики. *Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»*. М.: Просвещение.
6. Столяров Б.А. (2004) Музейная педагогика: история, теория, практика. М.: Высшая школа.
7. Туманов В.Е. (2003) Школьный музей. Методическое пособие. М.: ЦДЮТик.