

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

31 2026
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 31 (634) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Антуан Лоран де Лавуазье* (1743–1794), французский естествоиспытатель, основатель современной химии.

Лавуазье родился в Париже и происходил из состоятельной буржуазной семьи. Его отец Жан Антуан Лавуазье был одним из 400 адвокатов, находившихся в ведении Парижского парламента, и хотел, чтобы сын тоже стал адвокатом. Однако Антуана больше привлекали естественные науки, поэтому одновременно с юриспруденцией он изучал математику, астрономию, ботанику, минералогию, геологию и химию.

Первоначальное образование он получил в Коллеже Мазарини, а затем прошел курс юридического факультета, где в 1764 году получил степень лиценциата прав.

В 1765 году Лавуазье представил работу на заданную Парижской академией наук тему «О лучшем способе освещать улицы большого города». Эта работа Лавуазье в 1766 году была удостоена золотой медали академии. Чтобы увеличить чувствительность своего зрения к слабым изменениям силы света, Лавуазье провел шесть недель в темной комнате. В период 1763–1767 годов Лавуазье совершил ряд путешествий с Геттаром, помогая последнему в составлении минералогической карты Франции.

В возрасте 25 лет Лавуазье был избран в академию адъюнктом по химии. В 1778 году он был избран действительным членом академии, с 1785 года стал ее директором. Во время Конвента Лавуазье являлся самым деятельным защитником академии и прилагал все усилия, чтобы спасти ее. Однако это ему не удалось, и в 1793 году академия была упразднена.

В 1768 году, когда Лавуазье был избран в академию, он вступил в Генеральный откуп пайщиком откупщика Бодона. Это историческая система сбора налогов, при которой государство за фиксированную плату передавало частным лицам (откупщикам) право собирать налоги, пошлины или продавать монопольные товары. Со смертью Бодона в 1779 году Лавуазье стал самостоятельным членом откупа. Значительную часть больших доходов, которые Лавуазье получал от откупов, он тратил на научные опыты.

В 1775 году министр Тюрго, преобразовав пороховое дело во Франции, назначил Лавуазье одним из четырех управляющих этим делом. Благодаря энергии Лавуазье производство пороха во Франции к 1788 году более чем удвоилось. Он жил в пороховом арсенале; здесь же помещалась и его лаборатория, из которой вышли почти все его химические работы. Лаборатория Лавуазье была одним из главных научных центров Парижа того времени. В ней сходились представители различных отраслей знания для обсуждения научных вопросов, сюда же приходили и начинающие молодые работники науки учиться у Лавуазье.

Став с 1778 года владельцем собственного имения, Лавуазье занимался агрономическими опытами из желания главным образом прийти на помощь соседним землевла-

дельцам, подав им «примеры агрикультуры, основанной на лучших принципах».

Результатом основательного знакомства Лавуазье с экономическим положением родины стал его мемуар, касающийся вычисления территориальных богатств Франции. Мемуар был представлен Лавуазье национальному собранию в 1791 году и имел целью обосновать наиболее рациональный расчет налогов, какие страна может выплачивать, не изнемогая под их бременем.

Во время революции Лавуазье состоял членом «Национального казначейства», в котором установил строгий и образцовый порядок. Ему вместе с Гюйо было поручено определить вес в пустоте единицы объема дистиллированной воды при 0 °С; впоследствии вместе с Жан-Шарлем Борда Лавуазье определял расширение меди и платины для устройства нормального метра.

С 1791 года Антуан Лавуазье принимал участие в «совещательном бюро искусств и ремесел», имевшем задачей указывать правительству на полезные для страны технические изобретения и поощрять наградами лучшие из них.

В 1771 году в возрасте 28 лет Лавуазье женился на 13-летней Марии Анне Пьеретте Польз, дочери своего товарища по откупу Жака Польза. В жене он нашел деятельную помощницу в своих научных работах. Она вела его лабораторные журналы, переводила для него с английского научные статьи, рисовала и гравировала чертежи для его фундаментального труда «Начальный учебник химии». Ею был сделан перевод с английской книги Кирвана «Опыт о флогистоне».

Хотя в 1791 году Генеральный откуп был уничтожен, нападки на откупщиков не прекратились. В 1793 году депутат Бурдон потребовал в Конвенте немедленного ареста и предания суду бывших участников откупа, не дожидаясь срока, назначенного для ликвидации дел. В конце ноября 1793 года Лавуазье вместе с другими откупщиками был заключен в тюрьму, и Конвент постановил отдать его под суд Революционного трибунала. Революционный трибунал приговорил всех откупщиков (31 человека) к смерти, кроме одного, вычеркнутого из списка Робеспьером. Ни петиция от совещательного бюро, ни всем известные заслуги перед родиной, ни научная слава не спасли Лавуазье от смерти.

8 мая 1794 года (19 флореаля II года республики) Антуан Лоран Лавуазье был гильотинирован по решению Революционного трибунала. Историк науки Штрубе отмечает, что в обвинении ученому чувствуется надуманность и демагогичность. По свидетельству жены Лавуазье, ученые, которые должны были бы выступить в защиту Лавуазье, ничего не сделали для его спасения. Останки Лавуазье были захоронены в общей могиле на кладбище Эрранси.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Черепнин Д. А.

Особенности договора аренды зданий и сооружений 213

Чистова О. А.

Правовое регулирование миграционных процессов в России и меры по обеспечению правопорядка в сфере миграции 215

Шестакова Ю. С.

Правовое регулирование реализации конституционного права участия в выборах органов публичной власти гражданами в Российской Федерации 217

Шихов И. В.

Проблемные аспекты восстановления юридического лица при признании реорганизации несостоявшейся 219

ИСТОРИЯ

Гурбанов А. Т.

Личность царя Николая II Романова в дневниках министра Сергея Витте 223

Савкин А. А.

Детство политической элиты России и СССР 1980-х и 1990-х годов 225

СОЦИОЛОГИЯ

Sokova S. M.

Social capital and urban recovery: informal and formal practices of reconstruction in post-war territories 228

ПЕДАГОГИКА

Pham Thi Hai Yen

The role of generative ai in enhancing learning competence and sustaining student motivation: evidence from Thuyloi University... 234

Алексенко С. Ю., Орешкина Н. М.

Экологическое просвещение дошкольников через реализацию детского театра посредством народных и авторских сказок 239

Бакберген А. Б.

Педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников на уроках математики 241

Буцкая Ж. Н.

Обучение дошкольников работе с микрофоном как элемент музыкально-сценического развития 246

Дьяченко Н. Ю., Михайлова Ю. С.

Развитие творческой активности учащихся младших классов при обучении английскому языку: из опыта учителей-практиков 247

Колчина О. Л., Пашкова В. В., Темирханова Э. А.

Взаимодействие педагога-психолога с учителем по преодолению трудностей в обучении младших школьников 249

Литвиненко Д. А.

Типология продуктов индивидуальных проектов по литературе: из опыта организации исследовательской деятельности обучающихся 252

Попкова Н. А.

Современные методы обучения немецкому языку: теоретический анализ и инновационные практики 256

Савина Л. Б., Калинина Т. И., Кулько И. Ю.,

Бесчетникова И. Ю., Овсянникова Б. А.

Значение народной культуры для всестороннего развития дошкольника 259

Хабибуллина Р. Р.

Физика в повседневной жизни как средство повышения познавательного интереса школьников 261

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Протопопов А. А.

Режиссура звука в современном
медиапространстве 265

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Диева А. М.

«Ла-Ла Ленд» и «Поющие под дождем»:
специфика и сравнительная характеристика
фильмов с точки зрения жанра мюзикл..... 271

ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА**Арнольд С. И.**

Черты магического реализма в прозе
К. Кастанеды (на материале книги
«Учение Дона Хуана»)..... 274

Сатыбалдиева Ж. Д.

Сравнительный метаанализ терминологии
родства и свойства в казахском и русском
языках..... 277

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Особенности договора аренды зданий и сооружений

Черепнин Дмитрий Андреевич, студент магистратуры
Московский университет «Синергия»

В статье рассматриваются специфические черты договора аренды коммерческой недвижимости, выходящие за рамки общих положений гражданского законодательства. На основе анализа нормативной базы (ГК РФ) и обобщения современной бизнес-практики проводится сравнительное исследование подходов к распределению ответственности сторон. Особое внимание уделяется выявлению системных пробелов в учете расходов на содержание имущества и оценке влияния цифровых технологий на прозрачность арендных отношений.

Ключевые слова: договор аренды, срок аренды, арендная плата, обязанности сторон, ответственность сторон, расторжение договора, аспекты.

Введение

Договор аренды зданий и сооружений является одним из наиболее сложных видов гражданско-правовых сделок. Его специфика обусловлена двойственной природой предмета: с одной стороны, это недвижимое имущество, жестко регламентированное законом, с другой — сложный технический комплекс, эксплуатация которого требует значительных операционных затрат. Несмотря на детальную проработку главы 34 Гражданского кодекса РФ, правоприменительная практика демонстрирует значительный разрыв между буквой закона и реальными потребностями субъектов хозяйствования [5, с. 26]. Целью данного исследования является выявление ключевых особенностей таких договоров через сравнительный анализ нормативных предписаний и фактических условий, встречающихся в деловой среде.

Нормативная база как фундамент и ее диспозитивные границы

Правовое регулирование аренды недвижимости базируется на положениях параграфа 4 главы 34 ГК РФ. Законодатель четко определяет существенные условия сделки: предмет (с указанием кадастрового номера и площади) и размер арендной платы.

Ключевым элементом, определяющим экономическую эффективность договора, выступает распределение обязанностей по содержанию имущества (ст. 616 ГК РФ). Закон устанавливает императивную дихотомию:

Капитальный ремонт — обязанность арендодателя.

Текущий ремонт — обязанность арендатора.

Однако данная норма носит диспозитивный характер. Сравнительный анализ показывает, что в подавляющем большинстве современных коммерческих контрактов эта схема полностью пересматривается сторонами. Арендодатели стремятся переложить бремя капитальных вложений на пользователей через механизмы переменной части арендной платы или сервисных сборов (service charge), тогда как арендаторы настаивают на фиксации всех платежей для прогнозируемости бюджета. Это создает первую зону правовой неопределенности: квалификация работ. Замена узла системы вентиляции может быть расценена собственником как текущий ремонт (эксплуатационный износ), а арендатором — как капитальный (восстановление ресурса здания).

Практика оформления: от типовых шаблонов к индивидуальным конструкциям

Сравнительный анализ массива договоров аренды позволяет выделить два полярных подхода к их структурированию:

Стандартизированный подход. Используется крупными девелоперами и управляющими компаниями (бизнес-центры класса А, логистические парки). Договоры представляют собой объемные формуляры adhesion (договоры присоединения) [1, с. 132]. Их особенность — максимальная защита интересов собственника. Ответственность арендатора расширяется до пределов «надлежащей эксплуатации», включая замену лампочек, чистку фильтров и обслуживание внутренних блоков кондиционеров. Механизмы урегулирования споров здесь жесткие, часто предусматривающие безакцептное списание штрафов.

Индивидуализированный подход. Характерен для прямых сделок между непрофильными собственни-

ками и промышленными предприятиями (как в случае с условным ООО «Дары Сибири»). Здесь структура договора продиктована уникальностью производственных процессов. В текст включаются специфические требования к энергомощностям, нагрузкам на пол, температурным режимам и санитарным зонам.

Именно во втором подходе проявляются наиболее острые противоречия. Если стандартные договоры опираются на проверенные временем шаблоны, то индивидуальные соглашения часто грешат фрагментарностью. Стороны детально прописывают ставку аренды и срок, но оставляют неурегулированными вопросы технического обслуживания скрытых инженерных сетей.

Ключевая проблематика: лакуны в регламентации устранения недостатков

Сравнительный анализ судебной практики и текстов договоров свидетельствует о том, что наименее защищенным аспектом остается порядок действий при обнаружении скрытых недостатков [6]. Типовая формулировка «имущество передано в состоянии, пригодном для использования» юридически бессодержательна при наступлении страхового случая или аварии.

Выявлены следующие системные риски:

Отсутствие критериев разграничения дефектов. Не определено, кто несет расходы, если протечка крыши вызвана ошибкой строительства десятилетней давности (скрытый дефект), а не отсутствием текущего ремонта кровли.

Игнорирование косвенных убытков. Договоры фиксируют обязанность устранить поломку, но редко содержат механизм компенсации арендатору потерь от простоя производства. Для производственного предприятия остановка линии на три дня из-за поломки трансформатора может нанести ущерб, десятикратно превышающий стоимость самого ремонта.

Неопределенность сроков. Использование категории «разумный срок» применительно к аварийному ремонту промышленного холодильника или обрыву силовой магистрали недопустимо. Отсутствие SLA-соглашения (Service Level Agreement) внутри основного договора превращает каждую аварию в конфликт.

На примере деятельности предприятий агропромышленного сектора (подобных ООО «Дары Сибири») видно, как отсутствие полномасштабного учета расходов на устранение недостатков приводит к кассовым разрывам и корпоративным спорам. Идентификация этих пробелов необходима для минимизации экономических рисков.

Трансформация механизмов исполнения под влиянием цифровизации

Современный этап развития рынка недвижимости характеризуется внедрением инструментов, переводящих исполнение договора из юридической плоскости в технологическую. Сравнительный анализ [3, с. 511] передовой практики и традиционных методов выявляет следующую динамику (таблица 1):

Таблица 1

Аспект	Традиционный подход	Современный цифровой подход
Фиксация состояния	Бумажный акт приема-передачи с общим описанием («помещение осмотрено, претензий нет»).	Цифровой чек-лист с фотофиксацией каждого дефекта, привязанный к BIM-модели объекта и заверенный ЭЦП.
Мониторинг износа	Плановые осмотры раз в квартал/год, субъективная оценка инженера.	IoT-датчики (температура, вибрация, давление), непрерывно транслирующие данные в облако. Объективная фиксация нарушений режима эксплуатации.
Урегулирование споров	Экспертиза после возникновения конфликта, занимающая месяцы.	Оперативный доступ к архиву телеметрии. Мгновенное установление причинно-следственной связи аварии.
Оплата и индексация	Фиксированная ставка, ручное подписание допсоглашений об индексации.	Формульная индексация, автоматическое начисление переменной части на основе показаний счетчиков через ЭДО.

Эти технологии позволяют нивелировать главную проблему — асимметрию информации между арендодателем и арендатором. Когда техническое состояние узлов объективно фиксируется датчиками, споры о причинах выхода оборудования из строя теряют смысл.

Выводы

Проведенный сравнительный анализ показывает, что современный договор аренды зданий и сооружений

эволюционирует от простого акта передачи площадей к сложному соглашению об управлении техническим состоянием актива.

Главной особенностью и одновременно главной проблемой текущей практики остается попытка сторон втиснуть высокотехнологичные производственные процессы в прокрустово ложе базовых норм ГК РФ о текущем и капитальном ремонте. Различия в оформлении договоров обусловлены не только масштабом бизнеса, но и глубиной понимания сторонами технологиче-

ских рисков. Выявленные пробелы в учете расходов на устранение недостатков создают прямые экономические угрозы.

Оптимизация договорных механизмов видится в переходе к гибридной модели: сохранении классической структуры ГК РФ при одновременном внедрении детализиро-

ванных матриц распределения ответственности, жестких временных регламентов (SLA) и цифровых инструментов мониторинга. Только такой синтез права и технологий способен обеспечить требуемую современным бизнесом прозрачность, предсказуемость и надежность арендных отношений.

Литература:

1. 1000 и один договор / ред. Г. Ю. Касьянова. — М.: Информ центр 21 века; Издание 5-е, перераб. и доп., 2021. — 480 с.
2. Завидов, Б. Д. Договор аренды нежилых помещений: правовое регулирование. Учебное пособие / Б. Д. Завидов. — М.: Дашков и Ко, 2021. — 180 с.
3. Гражданское право: учебник. В 3 томах. Т. 1 / Отв. ред. А. П. Сергеев, Ю. К. Толстой. — Москва: Проспект, 2021. — 848 с.
4. Магомедов Г. Г. Договор аренды: общая характеристика и основные положения // Вестник науки. 2023. № 7 (64). — С. 154–161.
5. Сенченко, Евгения Договор аренды зданий / Евгения Сенченко. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2021. — 552 с.
6. Шигонина Л. А., Бородин А. А. Теоретические и практические аспекты договора аренды и его досрочного расторжения // Научный вестник Крыма. 2022. № 1 (36). — С. 10–15.

Правовое регулирование миграционных процессов в России и меры по обеспечению правопорядка в сфере миграции

Чистова Оксана Александровна, студент магистратуры
Московский университет «Синергия»

В современных реалиях миграционная ответственность представляет собой комплексный межотраслевой правовой институт. Она органично сочетает в себе нормы административного, уголовного, трудового и конституционного законодательства. Данный вид ответственности выполняет важнейшие государственные функции: обеспечение национальной безопасности, защиту национального рынка труда от неконтролируемого притока иностранной рабочей силы и поддержание общественного порядка внутри страны.

Миграционные процессы в XXI веке приобрели характер глобального вызова, требующего от государств, включая Российскую Федерацию, выработки сбалансированного подхода между обеспечением национальной безопасности и соблюдением прав человека. Уголовно-правовые средства, в отличие от административных, применяются в наиболее опасных случаях — при организации незаконной миграции, использовании рабского труда или фиктивной регистрации. Данная статья ставит целью проанализировать динамику правоприменения, выявить проблемы квалификации деяний и выработать предложения по совершенствованию законодательства.

Миграционный учёт иностранных граждан и лиц без гражданства, в том числе несовершеннолетних, в Российской Федерации осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 18 июля 2006 года № 109-ФЗ «О

миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 109-ФЗ), является одной из форм государственного регулирования миграционных процессов и направлен на обеспечение и исполнение установленных Конституцией Российской Федерации гарантий соблюдения права каждого, кто законно находится на территории Российской Федерации, на свободное передвижение, выбор места пребывания и жительства в пределах Российской Федерации и других прав и свобод личности, а также на реализацию национальных интересов Российской Федерации в сфере миграции.

История развития 322 статьи Уголовного кодекса РФ (далее — УК) [1] демонстрирует постоянное ужесточение санкций. Эта статья прошла путь от нормы об ответственности за пересечение границы до целого института борьбы с незаконной миграцией. Если в первоначальной редакции 1996 года состав преступления «Организация незаконной миграции» (ст. 322 УК) предусматривал максимальное наказание в виде лишения свободы до двух лет, то в 2024 году верхняя планка повышена до шести лет с одновременным расширением перечня квалифицирующих признаков. Аналогичная тенденция прослеживается в отношении фиктивной регистрации (ст. 322.2 и 322.3 УК), где появились специальные субъекты — должностные лица миграционных органов.

Ключевая сложность для следователей и судей — разграничение уголовно наказуемой организации незаконной миграции (ст. 322 УК) и административного правонарушения по ст. 18.9 КоАП РФ (нарушение правил приёма иностранных граждан). Основной критерий — систематичность и корыстная цель. Однако на практике, как отмечается в научной литературе [2], суды часто выносят обвинительные приговоры при единичных эпизодах, что свидетельствует о расширительном толковании.

Анализ судебной статистики за 2021–2025 гг., опубликованной Судебным департаментом при Верховном Суде РФ [3], выявляет тревожную тенденцию. В то время как общее число осуждённых по ст. 322 УК выросло на 62 % (с 1 200 до 1 944 человек), число оправдательных приговоров сократилось до минимальных 0,3 %. Это может указывать либо на высокую эффективность следствия, либо на обвинительный уклон. Наиболее часто применяемым наказанием остаётся лишение свободы условно (72 % случаев).

Динамика осуждений по ст. 322 УК РФ за период 2021–2025 гг. представлена на рисунке 1.

Цифровизация миграционного учёта, хотя и повысила оперативность, породила новые виды посягательств — создание фиктивных цифровых профилей. Дела с использованием подложных электронных подписей уже рассматриваются судами, однако единообразная практика отсутствует [4]. Кроме того, остро стоит вопрос криминализации деяний, связанных с вовлечением мигрантов в террористическую деятельность, что пока регулируется общими нормами о терроризме.

Ряд авторов [5] предлагает ввести в УК специальный квалифицирующий признак «с целью совершения преступлений экстремистской направленности» для ст. 322 УК.

В настоящее время продолжается работа по совершенствованию правового регулирования в части укрепления как уже имеющихся, так и создания новых правовых механизмов обеспечения и защиты национальных интересов Российской Федерации в сфере миграции.

Исторический анализ показывает, что правовое регулирование миграции в России всегда развивалось циклично: периоды привлечения внешних человеческих ресурсов сменялись эпохами жесткого государственного контроля.

В современных условиях миграционная политика Российской Федерации вышла на качественно новый уровень жесткости, а центр тяжести контроля окончательно переместился в цифровую среду. Это позволило значительно снизить уровень скрытой нелегальной миграции.

Административные штрафы, депортация и уголовное преследование организаторов каналов нелегальной миграции доказали свою высокую эффективность как меры оперативного реагирования.

На данном этапе для качественного перехода от исключительно силового подавления к системному государственному управлению миграционными процессами необходимо реализовать следующие стратегические меры:

- полноценное развертывание Единого цифрового профиля мигранта: сквозная синхронизация баз данных МВД, ФСБ, ФНС и Минтруда, а также обязательный сбор биометрических данных непосредственно на пограничных пунктах контроля;

- переход к модели организованного целевого набора: проведение медицинских осмотров, языкового тестирования и профессионального отбора в станах исхода до момента пересечения границы РФ, с возложением финансовой ответственности за высылку нарушителей на принимающего работодателя;

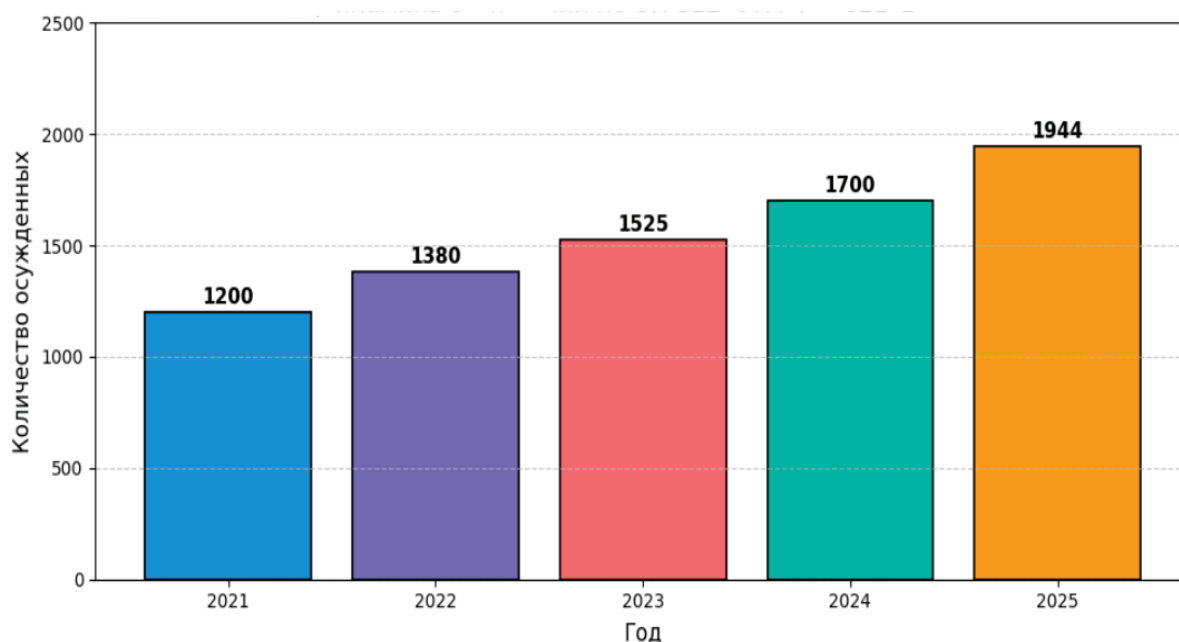


Рис. 1. Динамика осуждений по ст. 322 УК РФ за период 2021–2025 гг.

— экономическое регулирование и ликвидация теневого сектора: внедрение гибкой стоимости патентов для защиты региональных рынков труда и полный запрет на выдачу наличной заработной платы иностранным работникам;

— реализовать максимальное замещение трудовых мигрантов представителями коренного населения России, соотечественниками из новых её субъектов (развитие внутренней миграции), обеспечив достойный уровень социально-трудовых гарантий, соответствующий их квалификации и образованию;

— синхронизировать процедуру получения паспорта гражданина Российской Федерации с одновременной постановкой на воинский учет.

Реализация предлагаемых мер позволит улучшить ситуацию с обеспечением правопорядка в сфере миграции. Дефицит кадров на рынке труда больше не является оправданием для неконтролируемого въезда. Снижение криминальных рисков, ликвидация серых схем легализации и тотальный контроль внутри страны должны стать безусловным приоритетом.

Литература:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации: от 13.06.1996 № 63-ФЗ: ред. от 10.06.2026 // Собрание законодательства РФ. — 1996. — № 25.
2. Калиниченко А. В. Проблемные вопросы квалификации незаконной миграции / А. В. Калиниченко // Символ науки. — 2021. — № 2. — С. 54–57.
3. Отчет о работе судов общей юрисдикции по рассмотрению уголовных дел за 2021–2025 годы [Электронный ресурс] / Судебный департамент при Верховном Суде РФ. — Режим доступа: <http://www.cdep.ru> (дата обращения: 15.07.2026).
4. Гришкoveц А. А. Новый этап государственного управления в сфере миграции / А. А. Гришкoveц, С. И. Савина // Вестник ВИПК МВД России. — 2025. — № 2 (74). — С. 67–76.
5. Корягина С. А. Некоторые криминологические аспекты миграционной преступности и ее противодействие / С. А. Корягина // Право и государство: теория и практика. — 2024. — № 10 (238). — С. 468–471.
6. О праве граждан Российской Федерации на свободу передвижения, выбор места пребывания и жительства в пределах Российской Федерации: Закон РФ от 25.06.1993 № 5242-1: ред. от 08.03.2026 // Ведомости СНД и ВС РФ. — 1993. — № 32.
7. О судебной практике по делам о незаконной миграции: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 09.07.2020 № 18: ред. от 23.12.2025 // Бюллетень Верховного Суда РФ. — 2020. — № 9.

Правовое регулирование реализации конституционного права участия в выборах органов публичной власти гражданами в Российской Федерации

Шестакова Юлия Сергеевна, студент

Научный руководитель: Курдюкова Юлия Сергеевна, ассистент
Национальный исследовательский Томский государственный университет

Избирательное право — это неотъемлемое право каждого дееспособного гражданина Российской Федерации. Данное право является базовой гарантией, которая прописана и в Конституции Российской Федерации, и в международных документах. Согласно Конституции, граждане России реализуют свою власть, участвуя в выборах. Они могут делать это непосредственно, то есть либо отдавать свой голос, либо баллотироваться в качестве кандидата, следуя всем требованиям действующего избирательного законодательства.

Актуальность исследования определяется ролью выборов как высшего непосредственного выражения власти народа. В условиях многоуровневой системы правового регулирования очень важно анализировать насколько су-

ществующие механизмы действительно обеспечивают полноценную реализацию конституционного права граждан, исключая необоснованные ограничения.

Проблема заключается в дисбалансе между конституционным принципом прямого волеизъявления граждан и действующими правовыми механизмами. Существующая дифференциация избирательных процедур (прямые выборы Президента и депутатов Госдумы наряду с косвенным формированием Совета Федерации), а также региональная специфика (на примере законодательства Томской области) могут создавать условия, при которых декларируемая ст. 32 Конституции РФ [10] гарантия права избирать и быть избранным реализуется гражданами в неравном объеме на разных уровнях публичной власти.

Законодательно установлен возрастной ценз: гражданин Российской Федерации имеет конституционное право с 18 лет принимать участие в голосовании или референдуме. Для кандидатов, имеющих желание занять должность в органах власти или местного самоуправления, закон устанавливает определенные требования, но при этом устанавливает перечень характеристик, которые никоим образом не должны влиять на желание гражданина быть избранным [1, с. 57–60].

Конституция Российской Федерации закрепляет выборы и референдум как высшее непосредственное выражение власти народа, закрепляет право избирать и быть избранными, участвовать в референдуме, а также предусматривает изъятия из этого права; устанавливает основные требования к выборам Президента Российской Федерации и выборам депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, определяет, что местное самоуправление осуществляется в том числе путем референдума и выборов.

Федеральный закон от 12.06.2002 N 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», как следует из его пункта 1 статьи 1, определяют основные гарантии реализации гражданами Российской Федерации конституционного права на участие в выборах и референдумах, проводимых на территории Российской Федерации.

Федеральные законы, конституции (уставы), законы субъектов Российской Федерации, иные нормативные правовые акты о выборах и референдумах не должны противоречить Федеральному закону. Если какой-либо из этих актов противоречит Федеральному закону, применяются нормы Федерального закона. При этом законами могут устанавливаться гарантии избирательных прав и права на участие в референдуме, дополняющие гарантии, установленные Федеральным законом. Отдельные вопросы, связанные с проведением выборов и референдумов, могут регулироваться указами Президента Российской Федерации и постановлениями Правительства Российской Федерации.

Иными федеральными законами, регулирующими порядок проведения выборов, являются в первую очередь Федеральный закон от 10 января 2003 г. № 19-ФЗ «О выборах Президента Российской Федерации» [2], Федеральный закон от 22 февраля 2014 года № 20-ФЗ «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания» [3] и Федеральный закон от 22 декабря 2022 года № 439-ФЗ «О порядке формирования Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации» [4]. Ключевыми этапами в выборах Президента Российской Федерации являются выдвижение кандидатов, регистрация, предвыборная кампания, голосование и подведение итогов. Граждане участвуют в этом процессе лично, приходя на избирательные участки или голосуя досрочно и на дому в особых случаях. Выборы депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации осуществляются по смешанной системе: половина депутатов избирается по партийным спискам (пропорциональная система), поло-

вина — в одномандатных округах (мажоритарная система). Эта система позволяет сочетать интересы политических партий и отдельных избирателей. Граждане голосуют за конкретных кандидатов или за политические партии, а результаты голосования определяют состав предварительного органа власти. Представительная демократия проявляется здесь через делегирование полномочий депутатам, которые принимают решения от имени граждан, обеспечивая профессиональный подход к законотворчеству и контролю за исполнительной властью. Совет Федерации формируется иначе: по два представителя от каждого субъекта Федерации — один от законодательного органа, один от исполнительного. Граждане напрямую не избирают членов Совета Федерации, однако их участие косвенно влияет на его формирование через выборы региональных органов власти, которые назначают сенаторов. Данный механизм обеспечивает баланс между интересами регионов и федеральной централизацией власти, но уменьшает прямое волеизъявление граждан на этом уровне.

На региональном уровне конституции (уставы) субъектов Российской Федерации устанавливают общие требования к выборам в органы государственной власти субъектов Российской Федерации, то есть к выборам высшего должностного лица субъекта Российской Федерации (если оно избирается на основе всеобщего равного и прямого избирательного права) и к выборам депутатов законодательного органа субъекта Российской Федерации. Также в них содержатся общие положения о референдуме субъекта Российской Федерации. Особенностью региональных выборов является возможность сочетания прямого голосования за губернаторов и депутатов, а также использование элементов местной инициативы. Например, граждане могут выдвигать инициативы, которые влияют на порядок проведения голосования или обсуждения законопроектов. В качестве примера можно привести действующие законы Томской области от 12.07.2006 № 147-ОЗ «О выборах депутатов Законодательной Думы Томской области» [5], от 26.06.2012 № 111-ОЗ «О выборах Губернатора Томской области» [6]. Также принят отдельный закон Томской области от 10 апреля 2003 года № 50-ОЗ «Об избирательных комиссиях, комиссиях референдума в Томской области» [7].

Муниципальные выборы охватывают депутатов местных советов и глав муниципальных образований. Граждане выбирают своих представителей, контролируют исполнение местных решений и имеют право участвовать в референдумах на муниципальном уровне. Местные органы власти формируются на основе принципов самоуправления, и участие граждан в этих выборах отражает их непосредственное влияние на решение повседневных вопросов, таких как бюджет, благоустройство, социальные услуги и муниципальная политика. В качестве конкретного примера можно привести закон Томской области от 08.06.2005 г. № 94-ОЗ «О муниципальных выборах в Томской области» [8], от 12.01.2007 № 29-ОЗ «О референдуме Томской области и местном референдуме» [9].

Литература:

1. Сви́дeрский О. А. О реализации права участия в выборах отдельными категориями граждан / О. А. Сви́дeрский, И. В. Овод // Юридические науки. — 2018. — № 3. — с. 57–60.
2. Федеральный закон «О выборах Президента Российской Федерации» от 10.01.2003 N 19-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. — М., 2023. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40445/ (дата обращения: 20.07.2026).
3. Федеральный закон «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации» от 22.02.2014 N 20-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. — М., 2023. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159349/ (дата обращения: 20.07.2026).
4. Федеральный закон «О порядке формирования Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации» от 22.12.2020 N 439-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. — М., 2023. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371685/ (дата обращения: 20.07.2026).
5. Законодательная дума Томской области. — [Томск], 2023. — URL: <https://www.duma.tomsk.ru/document/view/42> (дата обращения: 20.07.2026).
6. Закон Томской области от 26 июня 2012 г. N 111-ОЗ «О выборах Губернатора Томской области» (принят постановлением Законодательной Думы Томской области от 26 июня 2012 г. N 373) (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информ.-правовое обеспечение. — М., 2023. — URL: <https://base.garant.ru/7743618/> (дата обращения: 20.07.2026).
7. Закон Томской области от 10 апреля 2003 г. N 50-ОЗ «Об избирательных комиссиях, комиссиях референдума в Томской области» (принят постановлением Государственной Думы Томской области от 27 марта 2003 г. N 554) (с изменениями и дополнениями) // Гарант: информ.-правовое обеспечение. — М., 2023. — URL: <https://base.garant.ru/7742813/> (дата обращения: 20.07.2026).
8. Закон Томской области от 14 февраля 2005 года № 29-ОЗ «О муниципальных выборах в Томской области» (с изменениями на 9 сентября 2025 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт] — URL: <https://docs.cntd.ru/document/951834106> (дата обращения: 20.07.2026).
9. Закон Томской области от 12 января 2007 года № 29-ОЗ «О референдуме Томской области и местном референдуме» (с изменениями на 9 сентября 2025 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт] — URL: <https://docs.cntd.ru/document/951818281> (дата обращения: 20.07.2026).
10. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г.: (с изм. от 1 июля 2020 г.) // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. — М., 2023. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/eee7816f1f62b8c67e2aec7c027886cf20d17c37/ (дата обращения: 20.07.2026).

Проблемные аспекты восстановления юридического лица при признании реорганизации несостоявшейся

Шихов Иван Владимирович, студент
Московский финансово-юридический университет МФЮА

В настоящей статье автором анализируются проблемные аспекты восстановления юридического лица при признании реорганизации несостоявшейся в соответствии со ст. 60.2 ГК РФ [1]. Автор показывает, что действующее регулирование носит декларативный характер и не обеспечивает должной степени определенности ни для корпоративных отношений, ни для защиты интересов кредиторов и добросовестных контрагентов.

На основе анализа судебной практики, в том числе дел, связанных с использованием реорганизации для вывода активов и последующего банкротства, обосновывается необходимость доктринального уточнения правовой природы восстановления юридического лица, а также законодательной детализации последствий для ЕГРЮЛ, сделок и обязательств.

В качестве основного вывода автором предлагается конкретное дополнение ст. 60.2 ГК РФ, закрепляющее непрерывность правосубъектности восстановленного лица, обязательные регистрационные последствия решения суда и презумпцию добросовестности контрагентов, полагающихся на сведения реестра.

Ключевые слова: гражданское право, гражданское законодательство, корпоративное право, ГК РФ, юридические лица, корпорации, ЕГРЮЛ, реорганизация, банкротство, восстановление юридического лица, правосубъектность, принцип добросовестности, действительность сделок.

Введение

Институт признания реорганизации несостоявшейся закреплен в ст. 60.2 ГК РФ и ориентирован на возврат правового положения, существовавшего до момента реорганизации корпорации. Норма прямо предусматривает, что при удовлетворении иска восстанавливаются юридические лица, существовавшие до реорганизации, прекращаются созданные в результате реорганизации лица, а также корректируются последствия перехода прав, сделок и корпоративных долей.

На практике этот механизм вызывает существенные трудности, поскольку он затрагивает одновременно корпоративный статус, имущественные потоки, обязательства перед кредиторами, записи в ЕГРЮЛ и судьбу уже совершенных сделок. О проблемах применения положений ст. 60.2 ГК РФ и отсутствии профильных разъяснений практического толка писали отдельные исследователи ещё в 2018 г. [2, с. 71].

Главная проблема здесь состоит, по мнению автора, в том, что законодатель описал последствия в общем виде, но не дал детальной процедуры «возврата к исходному состоянию», из-за чего суды вынуждены заполнять пробелы через общие положения гражданского, корпоративного и банкротного права. В связи с чем, в рамках настоящей статьи предлагается поступательно исследовать каждую из реально существующих практических проблем:

1. Проблема неясности правовой природы категории «восстановление»

Первая проблема заключается в отсутствии ясного ответа на вопрос, что именно означает «восстановление» юридического лица. Статья 60.2 ГК РФ говорит о восстановлении лиц, существовавших до реорганизации, однако не раскрывает, идет ли речь о продолжении прежней правосубъектности или о создании нового субъекта с обратной силой последствий по уже заключенным сделкам и случившимся правовым фактам.

Подобная неопределенность имеет практическое значение для сроков исковой давности, корпоративных полномочий органов управления, действительности внутренних решений и идентификации лица как стороны обязательства.

В одном из ключевых дел Верховный Суд РФ фактически признал, что суды должны исходить не из формальной стороны реорганизации, а из реального экономического содержания спорной операции: если реорганизация использовалась для вывода активов, ее можно оспаривать и применять последствия, направленные на восстановление имущественной массы должника.

Речь здесь идет, в частности, о деле № А45–462/2017, где суды установили, что реорганизация в форме выделения использовалась для передачи имущества аффилированному лицу при наличии явных признаков неплатёжеспособности [3].

2. Проблема реального восстановления имущественных прав

Вторая проблема связана с возвратом активов. Статья 60.2 ГК РФ исходит из того, что при признании реорганизации несостоявшейся переход прав и обязанностей признается несостоявшимся, но не отвечает на вопрос, как быть с имуществом, которое уже отчуждено третьим лицам, обременено или смешано с имуществом других хозяйствующих субъектов.

Практика показывает, что суды нередко вынуждены сочетать последствия несостоявшейся реорганизации с конструкциями недействительности сделок и неосновательного обогащения.

Так, например, в рамках упомянутого выше дела № А45–462/2017 суды применили механизм возврата имущества в конкурсную массу, исходя из того, что реорганизация и передаточный акт были инструментами вывода ликвидных активов.

По мнению автора, данный пример наглядно иллюстрирует вывод о том, что в банкротных спорах восстановление юридического лица часто превращается не в чисто корпоративную процедуру, а в способ защиты конкурсной массы.

3. Проблема защиты прав кредиторов

Третья проблема заключается в соотношении восстановления юридического лица и интересов кредиторов.

Законодатель защищает добросовестных контрагентов, сохраняя силу сделок, совершенных с лицами, полагавшимися на правопреемство, а также закрепляет солидарность восстановленных лиц по таким обязательствам (пп. 2 п. 2 ст. 60.2 ГК РФ).

Однако на практике это решение не снимает всех возможных практических рисков. Так, кредитор может оказаться в ситуации, когда он исполнил обязательство или получил исполнение от «не того» субъекта, а затем должен переориентировать свои требования на восстановленное лицо.

Суды при этом исходят из того, что приоритет имеет стабильность гражданского оборота, но, если реорганизация была заведомо незаконной или использовалась недобросовестно, защита третьих лиц ослабевает. Именно поэтому в делах о банкротстве суды нередко проверяют аффилированность, экономический смысл и момент совершения реорганизации, а не ограничиваются формальной регистрацией, делая отдельный акцент на несоблюдении принципа добросовестности одной из сторон [4].

4. Проблема определения дальнейшей судьбы заключенных сделок

Следующая не менее острая проблема заключается в действительности сделок, совершенных в промежутке между реорганизацией и судебным признанием ее несо-

стоявшейся. Закон прямо сохраняет силу сделок с добросовестными лицами, но не определяет критерии добросовестности достаточно детально.

На практике это создает коллизию между реституционным подходом и защитой гражданского оборота. Если сделка совершена на основании записи ЕГРЮЛ, контрагент вправе рассчитывать на публичную достоверность реестра. Но если спор касается аффилированных лиц или вывода имущества, суды склонны исследовать фактическую осведомленность сторон о незаконности реорганизации.

При этом на сегодняшний день при наличии признаков неплатёжеспособности и передачи имущества заинтересованному лицу суды вправе смотреть на экономическую цель реорганизации и не сводить спор к формальной регистрации.

5. Проблема внесения сведений в ЕГРЮЛ

Пятая проблема, по мнению автора настоящей статьи, напрямую связана с исполнением решения суда посредством внесения соответствующих сведений в ЕГРЮЛ. Так, в статье 60.2 ГК РФ предусматривается восстановление ранее существовавших юридических лиц и прекращение новых, но не детализируется технический механизм внесения записей и момент, с которого восстановленное лицо считается полноценно существующим для третьих лиц.

Судебная практика исходит из того, что исполнение такого решения осуществляется путем внесения соответствующих записей в реестр. Однако именно здесь возникает временной разрыв между судебным актом и регистрационными действиями, что порождает споры о полномочиях руководителя, подаче отчётности и участия в новых сделках. Пока регистрационный вопрос не урегулирован детально, риск правовой неопределенности сохраняется [5].

6. Проблема решения проблем внутри корпорации

Заключительная шестая проблема связана с непосредственным восстановлением состава участников и корпоративных прав.

Статья 60.2 ГК РФ прямо указывает, что участники ранее существовавшего юридического лица признаются обладателями долей в прежнем размере, а при смене участников доли возвращаются по правилам п. 3 ст. 65.2 ГК РФ.

Но в действительности восстановить структуру участия бывает сложно, поскольку к моменту судебного решения доли уже могли быть отчуждены, заложены или разделены между несколькими лицами. В подобного рода ситуациях суду приходится решать, кого считать участником, кто вправе участвовать в управлении, а кто может требовать возмещения убытков.

В деле № А35–3159/2018, на которое затем ссылались в последующих спорах другие суды, Верховным Судом РФ было отмечено, что признание реорганизации несостояв-

шейся способно повлиять даже на легитимность годового общего собрания и список лиц, имеющих право на участие в нём [6].

Таким образом, восстановление юридического лица при признании реорганизации несостоявшейся остается одним из наиболее проблемных институтов корпоративного права. Его слабые места заключаются в неопределенности правовой природы восстановления, сложности возврата активов, недостаточной защите добросовестных кредиторов, отсутствие детальной процедуры регистрации и трудности с восстановлением корпоративного контроля.

Приведённая в рамках настоящей статьи судебная практика наглядно показывает, что ст. 60.2 ГК РФ работает эффективно, прежде всего, как инструмент борьбы со злоупотреблениями и выводом активов, особенно в банкротстве, но требует дальнейшей конкретизации через разъяснения Верховного Суда РФ и законодательное уточнение процедурных последствий.

Представляется необходимым уточнить ст. 60.2 ГК РФ, превратив ее из общей декларации о «восстановлении» юридических лиц в процедурную норму, прямо увязанную с ЕГРЮЛ и защитой добросовестных участников оборота.

Сформировавшаяся практика показывает, что без ясного указания на непрерывность правосубъектности восстановленного лица, механизм исполнения решения через реестр и критерии добросовестности контрагентов суды вынуждены каждый раз компенсировать пробелы с помощью общих конструкций недействительности сделок, неосновательного обогащения и оспариваний в рамках дел о банкротстве, что снижает предсказуемость корпоративных правоотношений, а вместе с ними и уровня экономического оборота как такового.

В этой связи можно предложить осуществление качественной реформы ст. 60.2 ГК РФ в части указания на то, что:

«Решение суда о признании реорганизации юридического лица несостоявшейся подлежит обязательному исполнению путем внесения в Единый государственный реестр юридических лиц записей о:

1. Восстановлении юридических лиц, существовавших до реорганизации, с указанием непрерывности их правосубъектности с момента первоначальной государственной регистрации;
2. Прекращении юридических лиц, созданных в результате реорганизации, если иное не установлено решением суда;
3. Переходе прав и обязанностей по действующим обязательствам к восстановленным юридическим лицам при сохранении действительности сделок, совершенных с лицами, полагавшимися на сведения реестра и признаваемых добросовестными».

Подобная «точечная» конкретизация крайне общей нормы, как кажется автору настоящей статьи, сделает последствия несостоявшейся реорганизации более прозрачными для судов, регистрирующих органов, кредиторов и участников корпорации.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 10.06.2026)// СЗ РФ. 05.12.1994 г. № 32. Ст. 3301.
2. Сачихина П. А. Признание реорганизации корпорации несостоявшейся: актуальные проблемы правоприменения // Молодой ученый. 2018. № 37 (223). С. 70–72.
3. Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда РФ от 15.09.2017 № 310-ЭС17–13914 по делу № А45–462/2017 // СПС «КонсультантПлюс». 2026.
4. Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда РФ от 05.09.2019 № 305-ЭС18–17113(4) по делу № А40–129253/2017 // СПС «КонсультантПлюс». 2026.
5. Письмо ФНС России от 02.04.2019 № ГД-4–14/6022@ «О направлении Обзора судебной практики по спорам с участием регистрирующих органов № 1 (2019)» // СПС «КонсультантПлюс». 2026.
6. Определение Верховного суда РФ от 20.09.2019 г. по делу № А35–3159/2018 // URL: <https://sudact.ru/vsrf/doc/ZLS-FxnRo9wo9/> (дата обращения: 18.07.2026).

ИСТОРИЯ

Личность царя Николая II Романова в дневниках министра Сергея Витте

Гурбанов Айдын Тахир, студент

Научный руководитель: Абдуллаев Нифель Махмуд, старший преподаватель
Сумгаитский государственный университет (Азербайджан)

В статье анализируется личность Николая II Романова на основе воспоминаний и записей дневникового характера Сергея Юльевича Витте. Цель исследования заключается в оценке личного характера II Николая, его политической воли и поведения в условиях кризиса 1905 года в историко-правовом аспекте. Витте представлял его как правителя, который в личной жизни был вежливым и привязанным к семье, однако в государственных решениях проявлял нерешительность, легко поддавался влиянию и не до конца принимал сущность конституционных реформ.

Ключевые слова: Николай II, Сергей Витте, Романовы, Российская империя, революция 1905 года, монархия, государственное управление, историко-правовой анализ.

Введение

Личность Николая II Романова является одной из наиболее противоречивых тем в российской и мировой историографии. Период его правления сопровождался такими сложными событиями, как попытки модернизации империи, индустриализация, социальное недовольство, национальные вопросы, русско-японская война, революция 1905 года и Первая мировая война. Поэтому важно исследовать личность Николая не только как семьянина, религиозного монарха или трагического правителя, но и как носителя правовых и политических решений.

Сергей Юльевич Витте в этом отношении имеет особое значение. Он был министром финансов, председателем Комитета министров и государственным деятелем, сыгравшим важную роль в подготовке Октябрьского манифеста 1905 года. Записи Витте отражают взгляды человека, наблюдавшего придворную среду, имперскую бюрократию и механизм принятия решений царем. Его воспоминания следует оценивать не как полностью объективный источник, а как важный исторический документ для понимания политической психологии эпохи и отношений власти.

Сергей Витте и значение его записей как источника

В воспоминаниях Витте суждения о Николае II основаны как на личных наблюдениях, так и на практическом опыте, сложившемся в государственном аппарате. Витте работал с царем на нескольких важных этапах: финансовая политика, внешние займы, индустриализация, пе-

реговоры после русско-японской войны и политический кризис 1905 года. Поэтому его записи представляют собой не обычные придворные слухи, а оценку, сформировавшуюся на уровне высшего государственного управления.

Вместе с тем отношения между Витте и Николаем не всегда были стабильными. Витте видел себя реформаторским государственным деятелем и считал необходимым правовое и административное обновление империи. Николай же был привержен идее священности самодержавия и с подозрением относился к ограничению власти. Это противоречие в записках Витте показывает личностный портрет Николая в более критической форме [2, с. 85].

Личный характер Николая в изображении Витте

Витте представляет Николая в личном общении не как грубого и жестокого человека, а, напротив, как вежливую, спокойную, привязанную к семье личность с религиозным мировоззрением. Однако его главная критика связана именно с тем, что эта личная мягкость была недостаточной для политического управления. По мнению Витте, Николай производил приятное впечатление в отношениях с людьми, но был слаб в проявлении решительной воли при решении сложных государственных вопросов [1, с. 134].

В записках Витте одной из важнейших черт Николая показаны колебания и нерешительность. Царь мог менять свои решения под влиянием различных политических групп, придворных кругов, членов семьи и консервативных советников. Эта особенность имела серьезные последствия и с правовой точки зрения: снижалась ста-

бильность государственного управления, возникала неопределенность между ответственностью министров и личной волей монарха.

Оценивая государственные способности Николая, Витте исходил не из его личных намерений, а из политических последствий. По его мнению, Николай хотел сохранить империю, однако ему было трудно признать, что в уже изменившихся социально-экономических условиях империей невозможно управлять только с помощью старых механизмов самодержавия [3, с. 203].

Кризис 1905 года и правово-политическая ответственность

Революция 1905 года является одним из этапов, на котором наиболее отчетливо проявились личность Николая и стиль его политического управления. Поражение в русско-японской войне, экономическое напряжение и социальное недовольство привели империю к кризисному состоянию. Витте в этих условиях отстаивал неизбежность правовых уступок, признания представительных органов и гражданских свобод. В этом смысле Октябрьский манифест был не только политическим документом, но и важным шагом в направлении правового ограничения самодержавия.

По мнению Витте, Николай принял манифест не по внутреннему убеждению, а под давлением обстоятельств. Этот момент занимает важное место в личностном портрете царя. Если монарх не воспринимает правовую реформу как стратегическую государственную политику, то и осуществление таких реформ остается половинчатым. Именно поэтому Витте показывал, что Николай, хотя и принял элементы конституционного управления, не до конца усвоил их нравственно-политическую логику.

С историко-правовой точки зрения основная проблема здесь состоит в вопросе об источнике суверенной власти. Николай воспринимал власть как божественное и династическое право, а роль народного представительства рассматривал как ограниченный и подлежащий контролю институт. Витте же понимал, что для предотвращения распада империи правовые реформы должны иметь реальное содержание. Это противоречие было не просто различием характеров двух лиц, а борьбой между старым монархическим правосознанием и современным государственным управлением.

Субъективность и объективность в критике Витте

Было бы неправильно воспринимать записи Витте о Николае как полностью нейтральный источник. Он был государственным деятелем, утратившим свое положение

при дворе, пережившим конфликты с консервативными кругами и во многих случаях стремившимся доказать правильность собственной политической линии. Поэтому в его суждениях о Николае могли присутствовать элементы личной обиды и политического соперничества.

Однако было бы также неправильно считать критику Витте полностью субъективной. Его наблюдения в определенной степени перекликаются и с другими источниками. Многие современники отмечали, что Николай в личной жизни был искренним и нравственно дисциплинированным человеком, но в государственном управлении проявлял слабость и нерешительность. В этом отношении Витте раскрывает главный парадокс личности Николая: образ монарха с добрыми намерениями, но недостаточно сильного управленца для эпохи политического кризиса.

Для Витте главным критерием государственного деятеля была не личная нравственность, а эффективность решений, принимаемых в момент кризиса. Николай же часто действовал, исходя из личной веры, династической традиции и чувства религиозной ответственности. Это различие затрудняло их взаимопонимание. В результате Витте представлял Николая как трагического, но не освобожденного от исторической ответственности правителя [2, с. 147].

Заключение

В записях дневникового и мемуарного характера Сергея Витте личность Николая II Романова представлена сложно и противоречиво. Хотя Витте описывает царя как вежливого, спокойного и привязанного к семье человека в личных отношениях, в государственном управлении он оценивает его как нерешительного, открытого влиянию и не до конца понимающего политико-правовую сущность реформ монарха.

Проведенный в статье анализ показывает, что главная проблема Николая заключалась не в слабости личной нравственности, а в неспособности принять правово-политическую модель управления, соответствующую изменившимся историческим условиям. Витте считал эту проблему опасной для будущего империи. С его точки зрения, Российскую империю можно было сохранить не только экономической модернизацией, но и обновлением правовых и политических институтов.

Таким образом, записи Витте являются важным источником для понимания личности Николая II. Эти записи позволяют объяснить падение монархии Романовых не только как результат внешних событий, но и как проблему управленческой психологии, правового мышления и политической нерешительности.

Литература:

1. Витте С. Ю. Воспоминания. Т. 2. Москва: Соцэкгиз, 1960. С. 184.
2. Витте С. Ю. Воспоминания. Т. 3. Москва: Соцэкгиз, 1960. С. 724.

3. Lieven D. Nicholas II: Emperor of All the Russias. London: John Murray, 1993. C. 292.
4. Pipes R. The Russian Revolution. New York: Knopf, 1990. C. 976.
5. Figs O. A People's Tragedy: The Russian Revolution 1891–1924. London: Jonathan Cape, 1996. C. 923.

Детство политической элиты России и СССР 1980-х и 1990-х годов

Савкин Андрей Александрович, студент магистратуры
Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского

Статья посвящена реконструкции мира детства российских политических деятелей периода 1980–1990-х годов в контексте истории повседневности. На основе мемуаров М. С. Горбачёва, Б. Н. Ельцина, В. С. Черномырдина, Ю. М. Лужкова и А. В. Минжуренко проводится сравнительный анализ бытовых условий, семейных отношений и воспитательных практик. Автор рассматривает, как тяжелый сельский или неблагоустроенный городской быт, методы воспитания (от строгих патриархальных запретов до физических наказаний), а также трудовые обязанности формировали личность будущих реформаторов. Особое внимание уделяется отношению мемуаристов к материальным трудностям, которые интерпретируются ими не как трагедия, а как норма повседневной жизни. Делается вывод, что конструирование в воспоминаниях образа «трудного, но правильного» детства служит фундаментом для легитимации их последующих политических решений и борьбы с недостатками системы.

Ключевые слова: мемуары, детство, методы воспитания, история повседневности.

С 1990-х годов в России становятся популярными в университетской исторической среде самостоятельные, активно развивающиеся направления исторической науки: история повседневности, микроистория, гендерная история. Так был развит интерес к быту, отношению к прошедшим событиям обычных людей, историк может реконструировать жизнь отдельных сословий, а также проанализировать общество через сравнение исторических и социальных особенностей представителей мужского и женского пола.

Интерес к истории детства возник с развитием школы «Анналов» в середине XX в. Представитель 3 поколения школы «Анналов» Филипп Арьес, выпустивший в 1960 г. книгу «Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке», в которой учёный указал, что понятия «детство» в его современном понимании не было, ребёнка считали «маленьким взрослым». Работа Филиппа Арьеса была подвержена критике Стивеном Озмонтом и Дэвидом Херлихи, которые считали, что детство было лучшим периодом жизни в позднем Средневековье 1300–1500 гг. (лучшие условия труда, закрепление прав, возможность достигать независимости посредством безбрачия и монашеской карьеры [1]).

В конце XX в. история детства оформилась в самостоятельное направление, пересекающееся с социальной историей, исторической антропологией. Данную тему изучают через историю материнства (А. Бэнкс, Э. Сильва, Э. Бадинтер) и отцовства (Р. Ла Росса и Б. Малиновский), детские практики (М. В. Тендрякова, К. Вудворд, Л. Стоун). Отдельно стоит обратить внимание на феномен детства Н. Л. Пушкарёвой. Она анализирует изменение детства на разных этапах от XVII до XIX вв., указывает особенности, которые влияли на становление детского мира

как обособленного от взрослого (одежда, игрушки, детские комнаты) [2].

Сравнение детства и юности М. С. Горбачёва и М. Тэтчер по мемуарам было осуществлено Н. Н. Козловой и С. В. Рассадным в статье «Конструирование детства и юности в мемуарах политических лидеров (на материалах автобиографий М. Тэтчер и М. С. Горбачёва)» через анализ и сравнение образа детства и юности двух лидеров, авторы статьи считают, что детство и юность повлияли на социальное и интеллектуальное становление и формирование мировоззрения будущих политиков. При этом отсутствуют статьи и диссертации о детстве советских и российских политических деятелей 1980–2000-х годов, которые позволяют через изучение их мемуаров определить формирование их мировоззрения.

В статье будут рассмотрены мемуары М. С. Горбачёва, Б. Н. Ельцина, В. С. Черномырдина, Ю. М. Лужкова, А. В. Минжуренко. Через изучение прошлого их семей, событий, произошедших в их детстве, их отношение к учёбе, увлечениям, видах досуга можно понять, почему они стали активными политиками и стремились сначала трансформировать социалистическую систему, а затем в условиях распада СССР создать крепкую государственную структуру.

Детство М. С. Горбачёва, В. С. Черномырдина и А. В. Минжуренко прошло деревне. Авторы одинаково считают, что их детство было трудным. М. С. Горбачёв акцентирует внимание на быте, который называет дореволюционным (саманные хаты, земляной пол, вместо кроватей были полати) и тяжёлом труде колхозников (трактористов и комбайнёров) в поле, которым с 1946–1947 гг. из-за засушливого лета не удавалось вырастить урожай, большую часть детства он провёл в колхозе

«Красный октябрь» Ставропольского края и селе Привольное. В. С. Черномырдин не описывает тяжелый семейный быт в селе Черный отрог Оренбургской области, а приводит практики выживания в условиях голода 1946 г., заключавшиеся в продаже пуховых платков в Оренбурге, и покупке продуктов на заработанные от продажи денег, несмотря на запрет увоза в село купленных в городе продуктов (хлеб прятали в ящиках, чтобы милиция не обнаружила вывоз продуктов). Автор акцентирует внимание на строгом семейном воспитании, связанном с почитанием старших, запрете ругаться при родных, трате денег только по назначению. А. В. Минжуренко детство провёл в селе Карасук и деревне Большая Ерба, он описывает тяжёлое материальное детство через отсутствие качественной одежды, выплату зарплаты колхозникам не в виде денег, а продуктами.

Детство Б. Н. Ельцина, Ю. М. Лужкова прошло в городе. Несмотря на то, что материальное положение в городе было лучше (заработная плата деньгами, отсутствие дефицита товаров), авторы пишут о городских проблемах. Данные проблемы приводят Б. Н. Ельцин (высокая плотность проживания людей в бараке) и Ю. М. Лужков (отсутствие коммунальных условий) в своих воспоминаниях. Ю. М. Лужков подробно описывает быт и устройство комнаты в бараке. Его семья имела ценную в 1940-е годы швейную машинку Подольского завода, но при этом мебель была ограничена двумя столами, комодом, кроватями с пружинами. Л. К. Полежаев ... Нехватку вещей и материальные трудности авторы оценивают, как обычную жизненную практику, а не как трагедию. Авторы воспоминаний, кроме А. В. Минжуренко не чувствовали себя бедными, трудности воспринимали как обыденные явления. Александр Васильевич резко противопоставляет городскую и деревенскую жизнь, это вызвано предположительно тем, что он опубликовал мемуары позже всех политиков в 2020 году, когда жизнь людей по сравнению с 1950-ми годами кардинально изменилась в лучшую сторону.

Что касается отношений с родителями, то родители хотели воспитать своих детей личностью, хотя методы воспитания были разными. Так отцы Б. Н. Ельцина и Ю. М. Лужкова били их ремнём за непослушание, плохие отметки, нарушение дисциплины в школе. В семье В. Н. Черномырдина была строгая система, например, первым начинал трапезу отец, далее ели дети, в семье запрещалось ругаться в разговоре с взрослыми и курить [7]. М. С. Горбачёв о методах наказания не пишет, указывает, что его отец через работу в поле приучал к труду. А. В. Минжуренко находился под присмотром бабушки и дедушки, его родители работали на добыче золота, и он был в основном предоставлен самому себе [6]. Так Ю. М. Лужков, как и его сверстники с одного жилого двора, были предоставлены самому себе на весь день, так как их родители работали с утра до позднего вечера на заводах. Они бродили по мыловаренному заводу, собирали фантики для конфет с картонной фабрики, иногда купа-

лись в загрязнённой Москве-реке. Родителям было всё равно, главное, чтобы учились и были живы. Однако, за серьёзные шалости детей родители лупили ремнём.

Во всех воспоминаниях авторы пишут о учёбе, только выделяют разные её аспекты: М. С. Горбачёв (ценил учителей, за их труд и воспитание учащихся), В. С. Черномырдин (с любовью относился к классному руководителю, так как он не только воспитал любовь учащихся к русской литературе, но и помогал учащимся улучшать успеваемость), Ю. М. Лужков описывает систему обучения, существовавшую в конце 1940-начале 1950-х годов (детей из бедных семей, которые плохо учились после окончания 4 класса переводили в ремесленные училища для пополнения рабочего класса, платное обучение в старших классах 8–10 класса), Б. Н. Ельцин пишет о том, что стремился хорошо учиться, но в классе постоянно нарушал дисциплину, А. В. Минжуренко пишет о работе с одноклассниками в поле на целине и работе с депортированными калмыками, его беспокоит национальный вопрос.

Авторы воспоминаний любили в свободное от учёбы время читать. Так Ю. М. Лужков пишет, что читал зарубежные приключенческие романы «Три мушкетера», «Всадник без головы», «Собор Парижской Богоматери» и др. Интересовался произведениями Н. В. Гоголя, А. С. Грибоедова, М. С. Салтыкова-Щедрина [5]. В. С. Черномырдин также в свободное время читал стихотворения и повести русских писателей.

Что касается досуга, то о нём М. С. Горбачёв не пишет, поскольку после учёбы работал в поле и на МТС, Б. Н. Ельцин увлекался устройством оружия, вооружение воровал из охраняемого склада, однажды во время изучения строения гранаты произошёл несчастный случай, приведший к лишению двух пальцев на правой руке. Также Борис Николаевич летом с ребятами ходил в поход по окрестностям, после одного из таких походов он подхватил тиф, но несмотря на болезнь сдал экзамен на аттестат зрелости и поступил в строительный техникум.

Ещё интересной темой вопросом является дисциплинированность учащихся. О дисциплине сохранились упоминания Б. Н. Ельцина. Он позволял себе срывать уроки, спорить с учителями, так на выпускном он позволил себе обвинить своего классного руководителя в том, что она беспричинно ругала учащихся и использовала их труд у себя дома. За эти действия его исключили из школы и только благодаря горькому Б. Н. Ельцину выдали аттестат зрелости с «3» по поведению. Также В. Н. Черномырдин был проказником, но его действия были безобидны.

Каждый автор воспоминаний имел своё увлечение, никто не скучал и не ленился. М. С. Горбачёв не пишет о своих увлечениях в школьные годы, возможно из-за того, что ему приходилось много времени работать в поле и на МТС. Б. Н. Ельцин занимался волейболом не просто на уровне любителя, но и затем улучшал свои навыки в игре в университете и даже вошёл в сборную команды по волейболу. Поскольку детство В. С. Черномырдина прошло в окружении деревенских сверстников, он в сво-

бодное время играл на гармонии на деревенских посиделках, праздниках, свадьбах. В итоге каждый политический деятель не ленился, стремился учиться и в свободное время отдыхать с пользой.

Согласно книге 1 воспоминаний М. С. Горбачёв «Жизнь и реформы», Михаил происходил из крестьянской семьи. Его дед Пантелей Ефимович был председателем колхоза «Красный Октябрь» в Ставропольском крае. Он пользовался огромным авторитетом. Быт в колхозе был тяжёлым, автор его характеризует дореволюционным (саманные хаты, земляной пол, вместо кроватей были полаты). Несмотря на антирелигиозную компанию 1930-х годов дедушка сохранил икону, рядом с ней он хранил портреты В. И. Ленина и И. В. Сталина. Автор писал, что «мирное сосуществование» двух миров не смущало деда [3].

Раскулачивание или репрессии 1930-х годов коснулись практически всех представителей семей авторов воспоминаний. Так дед М. С. Горбачёва с 1937–1939 гг. был под арестом, несмотря на пытки во время допросов и жестокое обращение с арестованными он сохранил веру в Советскую власть и был убеждён: «Сталин не знает, что

творяют органы НКВД» [3]. В «Исповеди на заданную тему» Б. Н. Ельцин описывает бедность хозяйства: «Жили в бараке по несколько семей, печки не было, выжили благодаря козьему молоку» [4].

Проведенное исследование позволяет сравнить и проанализировать детство политических лидеров России 1980-х и 1990-х годов и понять особенности их становления как реформаторов, политиков нового толка, хоть и разрушительного. Сравнительный анализ мемуаров убедительно доказывает, что конструирование образа детства у М. С. Горбачёва, Б. Н. Ельцина и их современников служит фундаментом для легитимации их последующих политических решений. Независимо от сословного и территориального происхождения, все авторы выстраивают нарратив «трудного, но правильного» детства, в котором через книжную культуру, принуждение к труду и преодоление социальных невзгод формируется харизматическая фигура будущего борца с недостатками системы. Перспективным направлением дальнейшего изучения темы может стать гендерный и психоисторический анализ данных текстов, а также расширение источниковой базы за счет неопубликованных архивных материалов.

Литература:

1. Ozment S. *Ancestors: the Loving Family in Old Europe*. Cambridge: Harvard University Press, 2001. 176 p.
2. Пушкарёва Н. Л., Мицюк Н. А. Модернизация материальной культуры раннего детства в российских дворянских семьях второй половины XIX — начала XX в. / Н. Л. Пушкарёва, Н. А. Мицюк // Уральский исторический вестник — 2017. — № 1. — С. 30–38.
3. Горбачёв, М. С. Жизнь и реформы / М. С. Горбачев. — М: Новости. — Кн. 1. — 1995. — 596 с.
4. Ельцин, Б. Н. Исповедь на заданную тему / Б. Н. Ельцин. — Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1990. — 237 с.
5. Лужков Ю. М. Москва и жизнь / Ю. М. Лужков. — М: Издательство «Э». — 2017. — 144 с.
6. Минжуренко, А. В. Командировка во власть / А. В. Минжуренко — Омск. — 2020. — 451 с.
7. Черномырдин, В. С. Время выбрало нас / В. С. Черномырдин. — М: Художественная лит., 2011. — 250 с.

СОЦИОЛОГИЯ

Social capital and urban recovery: informal and formal practices of reconstruction in post-war territories

Sokova Sofia Mikhailovna, 11th-grade student
Scientific advisor: Taylor McCarey, history teacher
OANO «LETOVO School» (Moscow)

In our time, local conflicts are taking place in various parts of the world. As world history shows, these will lead to territorial changes, the reconstruction of infrastructure and population displacement. The relevance of this study is heightened in this context. The research is based on the historical experience of the Kaliningrad region following the Second World War (1941–1945), and examines the post-war period from 1945 to 1960. This period allows us to see how a new social and economic reality took shape in a territory that had undergone radical transformation, as well as to analyse where the limits of state-provided reconstruction aid lay, and where the role of the people themselves, their capacity for adaptation and self-organisation within the new reality, came to the fore. Focusing on the study of 'bottom-up' initiatives in post-war Kaliningrad provides an opportunity to understand the universal mechanisms of reconstruction in post-war societies, which makes this research relevant not only from a historical but also from a social and urban perspective.

Keywords: urban anthropology, community, urban regeneration, post-conflict territory.

1. Research Problem & Introduction

Many researchers have focused on the transformations that took place in the postwar territories. Much attention has been devoted to issues of forced migration and the spread of political and social values. Much less attention has been paid to the role of ordinary residents (settlers and repatriates) as active participants in improving their own living conditions. This study aims to fill this gap by examining issues at the intersection of migration history, social history, and the history of everyday life.

Objective

The primary objective is to critically evaluate the existing historical data in order to answer the specific and focused research question: What role did ordinary people play, compared to the state, in postwar reconstruction and the improvement of everyday life? This involves a systematic analysis of sources to distinguish between areas where the state exercised actual influence and those where the population acted autonomously; identifying instances of institutional inefficiency or limited state capacity; and conducting a comparative study of the forms and scope of initiatives originating from both state institutions and citizens themselves.

2. Literature Review

The relevant scientific researches cover three levels of territory restoration: at the strategic level for the state, at the soci-

etal level, and at the individual level. A critical analysis of the ideological and political aspects of the region's transformation reveals that, in the early post-war years, the territory was often viewed as a 'trophy territory' [1], where the priority lay in its strategic location and the extraction of resources, rather than in creating conditions for life. This approach indirectly confirms that resettlers could rely to a large extent on their own resources and informal practices. One of researches [2] details the mechanisms of resettlement and statistics on the number of settlers who arrived and those who remained, their social composition, and the distribution of settlers across territories. His research provides a good quantitative understanding of how the Soviet state organized migration to the former East Prussia. However, his focus remains primarily on "top-down" processes. A couple of scholars (e.g., Pocyтe, S., 2017, Baranova, E., 2022, Kostyashov, Y., 2002) are studying daily life and the adaptation process, drawing on residents' memories and interviews, and highlighting the challenges faced by the resettlers: a shortage of housing, poor infrastructure, and an unfamiliar environment. These studies provide the necessary context but does not offer a focused critical assessment of the efforts undertaken by the government and the public separately, nor of their effectiveness. In particular, there is virtually no analysis of the extent to which improvements in living conditions resulted from individual and collective initiatives as opposed to government support. This issue is particularly important, where resettlers found themselves in a devastated and unfamiliar environment, often with limited institutional support in the early years.

Comparative Analysis

To strengthen the argument and move beyond the local context, a comparative analysis with other post-war contexts is required to determine whether similar patterns of self-organization and informal adaptation were observed in other countries. For example, Europe's reconstruction was achieved not only through government programs such as the Marshall Plan, but also through local initiative and the everyday resilience of society [3]. Similarly, studies of post-World War II Japan [4], demonstrate that the population's survival was ensured through "black markets", self-help initiatives and the informal economy. Dower argues that reconstruction depended heavily on everyday actions by ordinary people. These works reflect a broader historiographical shift towards recognizing 'bottom-up initiatives' in post-war reconstruction processes. Theoretical approaches also support this view [5]. In his concept of the 'moral economy', James C. Scott argues that in times of crisis, people rely on informal norms, mutual aid and adaptive strategies, rather than solely on formal institutions.

3. Methodology

This study employs a conceptual model of 'continuity and change', based on an analysis of everyday survival strategies, such as mutual aid, resource reuse and self-help, which remain constant, thereby highlighting their resilience regardless of changing institutional conditions.

3.1 Categorizing evidence, finding patterns, establishing varying interpretations

Historical factors can be analytically grouped through the lens of the contrast between structure and agency, as well as formal and informal mechanisms, which allows for a more nuanced analysis of the relative influence of state intervention and individual initiative in areas such as 'Housing and its restoration' (e.g. Boluchevsky, V., 2020), 'Use of previous tenants' belongings, establishing a household' (Pocyté, S., 2017), 'Food and gardening' (e.g., Council of Ministers of the USSR, 1946 and Kostyashov, Y., 2002), 'Cultural life, theatre' (e.g., Baranova, E., 2022), and has enabled us to answer the main research question in the key areas of the resettlers' daily lives.

3.2 Data Collection

Primary sources. An examination of primary sources with the aim of answering the question: How were the lives of the inhabitants organized, what difficulties did they face, and who helped them to resolve these issues, and how? The research relies on using primary (photos, interviews, official documents) and secondary sources (other historian interpretation) to find accounts of state policies and individual survival strategies.

Secondary sources. Academic articles on migration, Soviet policy and everyday life theoretical works on the informal

economy and social adaptation have shed light on the state mechanisms for the restoration of territories.

The methodology of these sources' analysis is to compare primary and secondary sources. The agreement between the sources would make the data more reliable. The differences would reveal potential biases and provide varying perspectives, allowing to construct a more objective picture of reality.

3.3 Limitations

The limited amount of archived-based historical data on informal practices, the difficulty of assessing the effectiveness of government policy and civic initiatives, and the lack of quantitative data to compare the scale of the measures taken.

4. Findings

In 1945, Kaliningrad oblast was placed under Soviet Administration. As well as other cities destroyed by bombings, it required reconstruction and reestablishment of normal living conditions for the population: the center of the main city was 90 % in ruins, the suburbs — 60 % in ruins, in Sovietsk, it was 60 % and Isterburg — 90 % [6]. The distinctive feature of this reconstructive process in Kaliningrad was that the territory lacked social networks, continuity of the prewar institutions' and infrastructure operation and required creation of a new social, political, and spatial order.

4.1 Urban reconstruction and the social life of the population in first 5 post-war years

One significant aspect of the quality of living conditions are the housing conditions, which deteriorated after the war. It may be assumed that the state could have helped citizens with projects of professionalised restoration. Indeed, it was manifested by a Decree No. 9209 of 26 June 1945, which established the 'Königsberg-Energo' energy system and the Resolution of the Council № 458 from 18 July, 1946 year, «On measures to restore housing and public utilities and organize a network of public education and cultural and educational institutions in the Kaliningrad Region» [6]. These projects were intended to repair houses and electricity and heat supply systems, thus improving housing conditions in the long run. However, in the beginning of the restoration process, in 1946–47, the official restoration campaigns could not immediately encompass and fully ameliorate all areas, so settlers themselves had to repair their houses. As for utilities, first settlers say that they "built a smokehouse" to light the room and "had to wash their clothes in the river" as "there [were] no laundry" [2].

Changes in the food supply system show that as state institutions developed, responsibility shifted toward centralized provision of infrastructure and services. In the immediate postwar years (1945–1947), the Soviet administration tried to take direct control of food distribution through rationing. The Military Commandant's Office supplied settlers in both towns and villages with fixed rations; for example, in 1946, residents

of Ushakovo received 400 grams of flour per day for an able-bodied family member and 200 grams for dependents [7]. This suggests a clear attempt by the state to centralize food provision and prevent widespread hunger. However, shortages of food resources in 1946–1947 revealed the limits of this system and showed that the state had limited capacity for providing a universal consistent supply. As a result, responsibility was partly shifted back to citizens, who were encouraged to grow their own food. This is reflected in policies that allocated household plots of up to 0.3 hectares for individual cultivation, paid farmers “a non-refundable lump sum benefit in the amount of two months’ salary at the previous place of employment, but not less than 1,500 rubles,” which was an effort to facilitate and incentivise the independent production of food in challenging living conditions. [8]. This measure signals the state’s attempt to compensate for its own limitations by mobilizing private initiative. Furthermore, the government’s uncoordinated allocation

of settlers to different villages led to problems with living space: “In the entire village, only three or four houses were left standing, but 25 families arrived.” [9]. Therefore, the disorganised state policy could have even worsened the housing conditions.

This demonstrates that, despite formal state control, the provision of basic infrastructure remained ineffective, forcing citizens to rely on improvised solutions.

The further assessment of the living conditions of Kaliningrad residents is based on photographs from that period (Foto-archive/Russia in Photographs, [18]) to verify the historical accuracy of descriptions of properties and restored premises cited in the works of other researchers.

Photographs of the buildings taken immediately after the war show them in a state of ruin. Studying memoirs [7] in order to gain an understanding of real-life experiences and everyday customs that are not reflected in official documents.



Fig. 1

Analysis of a telephone report [17] dated 24 November 1946 from the head of the temporary resettlement center stating showed that:

— it was unable to issue bread against ration cards, that the workers “had not received their wages, and that 50 % of the workers on the 12th section had been given slippers and galoshes instead of proper footwear, track inspectors have no workwear or footwear at all; they walk in tattered galoshes, wrapped in rags and wire.

— none of the track workers have received loans for the purchase of livestock or the improvement of their living quarters”.

While the immediate life in Kaliningrad was dominated by the urgent need for food and shelter, the organization of leisure and cultural life was also crucial in sustaining a good quality of life. In the absence of fully developed state institutions, the provision of such activities in the late 1940s was largely driven by a creative collective initiative which invited amateur participation rather than professionalised and institutionalised activities. Contemporary accounts note that “young people attended willingly” amateur artistic circles, which were organized informally by residents themselves, indicating a reliance

on bottom-up cultural organization [7]. The everyday practices of children further illustrate the limited institutionalization of social life: leisure time was often structured around relatively autonomous activities, including unregulated scavenging and the search for valuables in abandoned urban spaces [7]. Taken together, these examples demonstrate that cultural and leisure activities were shaped and initiated by people for their own community rather than being integrated into state structures, reflecting a broader pattern in which citizens assumed primary responsibility for organizing everyday life.

First five postwar years, the state was politically and economically weak, so citizens had to replace the functions of the state out of necessity, as demonstrated by their independent food provision, organisation of cultural life in 1945–49.

4.2 Urban reconstruction and the social life of the population after 5 post-war years

Later, in the 1950s, however, the state increasingly standardized and improved housing conditions. Before, power lines primarily supplied factories, leaving residential buildings without electricity and making citizens make stoves. In 1950–54 three additional boilers and two turbine generators of the GRES-2 Power Station were put into operation, which suggests that the

supply of residential areas broadened and covered a much more significant area of the city [14]. Moreover, in another city, Primorsk, the 1950s featured the construction of two-storey residential buildings [19]. As compared to simple repair of buildings that individuals are capable of, the construction of new buildings requires a more sophisticated operation of construction teams, higher budget and resources, which could only be provided by the state in the conditions of scarcity. Therefore, it shows increasing government capability to launch complex projects and mechanisms and, subsequently, the increase of its public support in the period 1950–55.

By the late 1940s and early 1950s, the provisioning trajectories of urban and rural localities began to diverge, thereby exposing an emergent spatial stratification in the distribution of material resources. In rural settlements, oral testimonies indicate that food commodities remained scarce in state retail outlets until 1950, compelling the rural population to rely upon domestic horticulture and informal reciprocal networks—practices embedded in localized knowledge systems and structures of social solidarity. Conversely, urban centres witnessed a comparatively accelerated improvement: by 1948–1949, basic foodstuffs, including sausages and dairy products, became increasingly available through regular deliveries from adjacent collective farms [7]. This disparity signalled the incipient reconstruction of a more stable supply apparatus, wherein the state gradually integrated agricultural production into urban consumption circuits. Yet the maintenance of such a system necessitated enhanced administrative coordination, centralized oversight, and bureaucratic regulation, indicative of the state's expanding institutional capacity. Urban and rural spaces began to live in different temporal regimes, and this very di-

vergence became a significant dimension of the postwar social space being reconstructed across the region.

At the same time, structuring leisure of citizens was an important objective for the state which aimed to prevent crime and blackmarket activities, foster social cohesion, create shared routines and identities as well as broader social stability. For example, in 1947–1948, 17 district Houses of Culture began to operate, offering lectures, amateur art groups, concerts, and theatrical performances for citizens. [12]. Although these activities still allowed for a degree of creativity and personal choice, they were now centralized within state institutions and supported by officially assigned staff. Each activity was accompanied by ideologically or politically affiliated materials like lectures about international relations which illustrates the broader context of the state using the leisure time of residents as means to foster their citizen's identity and consolidate its power [7]. These institutions also played a significant role in structuring children's behavior: participation in events such as New Year celebrations at the House of Pioneers was described as "the greatest joy", which shows that it was prestigious and children's free time became more organised as compared to the initial uncontrolled scavenging. Another significant form of participation in cultural life was cinema, which was first organised through mobile cinema projectors and then the construction of cinemas in Kaliningrad and other towns. The crowded cinema entrance and the newspaper stand beside it actively engaged with this structured forms of leisure as suggested by the photographic evidence from May 1955 (figure 2): crowded cinema entrance shows that it had a stable spectators' attendance and the kiosk beside it presents it as a high-footfall location [20].



Fig. 2. From a family archive of L. V. Pavlova, cinema building «Rodina» in Kaliningrad, May 1955, photograph

Finally, the state launched the development of libraries, museums, stadiums, and parks [9]. Overall, this shows the relocation of cultural life to government institutions which reflects the state's expanding role not only in regulating behavior but also in shaping everyday social life.

To conclude, in the immediate postwar period, in the food and shelter sectors, there was a shift from citizen survival strategies to government-run provision. Although there were at-

tempts to launch projects, the plans of the reconstruction do not align with the accounts of first settlers. This highlights the initial weakness of the government and shows that survival did not depend on functioning institutions. As state institutions developed, responsibility shifted toward centralized provision of infrastructure and services, with citizen participation remaining important for villages. Things are different for cultural life, since the state institutions became successful ear-

lier, around 1948, and co-existed with informal practices like reading books, informal gatherings and craft workshops.

5. Conclusion

Using the case of postwar Kaliningrad (1945–1955), this study examines changes in the dynamic between reliance on local survival strategies and state systems and argues that the distribution of responsibility for sustaining and improving living conditions was gradually reconfigured: initial reliance on individual and collective survival strategies with limited government control gave way to an increasingly dominant state role in reconstruction.

Anthropologically, the Kaliningrad case offers a sobering yet hopeful insight: even under extreme duress, social agency does not disappear. The displaced residents of postwar Kaliningrad did not simply endure their circumstances, they actively shaped them through improvised practices of survival and co-operation. This suggests that effective post-conflict recovery depends not only on institutional frameworks, but on the often invisible tissue of social relations that sustains communities from within. To overlook this is to misunderstand how societies actually heal.

Thus, the experience of post-war Kaliningrad may be generalized to a broader conclusion: the effective reconstruction of territories following conflicts requires a balance between institutional support and grassroots initiative, whereby the state and organizations act not only as providers of resources, but also as facilitators of conditions that enable the population to take independent action and adapt.

The state and international organizations may set the framework (funding, infrastructure, legal regulation), but real change occurs where this framework is complemented by the activity of the local population and their participation. The analysis shows that a potent and unique resource possessed only by the population is social capital, particularly in the postwar period networks of trust, neighbors' mutual aid, and sustainable everyday practices. Even in conditions of limited resources and destroyed infrastructure, these informal restoration practices may substitute the lack of support from government and drive restoration through self-repair of housing, reuse of available materials, resource exchange and mutual aid. That means that the government should not be suppress these practices but rather encourage them and redirect the motivation of local communities into organized forms of cooperative restoration.

References:

1. Sukhankin, S. Bridge to nowhere: Kaliningrad on geopolitical map between Russia and Europe. Universitat Autònoma de Barcelona / Sukhankin. — Текст: электронный — URL: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_663980/se-su1de1.pdf (дата обращения: 25.07.2026).
2. Kostyashov, Y. The post-war settlement in the Kaliningrad Region and the Characteristics of the Soviet Settlers). A Seminar Report "Kaliningrad Identity- Crucial to Democracy and Development in the Baltic Sea Region / Kostyashov, Y.. — Текст: непосредственный // Center for Baltic&East European Studies Sodertorn University. — 2009.
3. Judt Postwar: A history of Europe since 1945 / Judt, T. — Текст: непосредственный // Penguin Press. —, 2005.
4. Dower, J. W. Embracing defeat: Japan in the wake of World War II / J. W. Dower. — Текст: электронный // W. W. Norton & Company: [сайт]. — URL: https://openlibrary.org/works/OL7689321W/Embracing_Defeat (дата обращения: 25.07.2026).
5. Scott, J. C. The moral economy of the peasant: Rebellion and subsistence in Southeast Asia / J. C. Scott. —: University Press, 1976. — 167–192 с. — Текст: непосредственный.
6. The first post-war years of the reconstruction of Kaliningrad. — Текст: непосредственный // Baltic Almanac. — 2020. — № 19.
7. Kostyashov, Y. East Prussia through the Eyes of Soviet Settlers: The First Years of the Kaliningrad Region in Memoirs and Documents / Y. Kostyashov. —: St. Petersburg: Belvedere Publishing House, 2002. — Текст: непосредственный.
8. Resolution of the Council of Ministers of the USSR on the Settlement of Districts and the Development of Agriculture in the Region, June 9, 1946. — Текст: электронный — URL: <https://gusev-online.ru/news/obshestvo/21173-postanovlenie-sovet-ministrov-sssr-o-zaselenii-rajonov-i-razviti-selskogo-hozjajstva-v-regione.html>. (дата обращения: 25.07.2026).
9. From Königsberg to Kaliningrad, 2023. — Текст: электронный // Kantiana.ru: [сайт]. — URL: <https://special.kantiana.ru/kaliningrad> (дата обращения: 25.07.2026).
10. Archival documents and materials on the development of the Kaliningrad Region during the activity of extraordinary governing bodies (April 1945–June 1947).. — Текст: непосредственный.
11. Boluchevsky, V. Chronology of events in Fischhausen–Primorsk / V. Boluchevsky. — Текст: непосредственный // Baltic Almanac. — 2020. — № 19. — С. 18–26.
12. Baranova, E. V. Cultural and leisure activities in the Kaliningrad region in the second half of the 1940s–1980s / E. V. Baranova. — Текст: непосредственный // Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Humanities and Social Sciences. — 2022. — № 4.
13. Council of Ministers of the USSR. (1946, July 9). On priority measures for the settlement of districts and the development of agriculture in the Kaliningrad Region (No. 1522). — Текст: электронный // — URL: <https://docs.historyrussia>.

org/ru/nodes/518911-postanovlenie-soveta-ministrov-sssr-locale-nil-1522-locale-nil-o-pervoocherednyh-meropriyatiyah-po-zaseleniyu-i-razvitiyu-selskogo-hozyaystva-v-kaliningradskoy-oblasti-locale-nil-9-iyulya-1946-g (дата обращения: 25.07.2026).

14. Development of energy. History of the city. Retrieved March 22, 2026. — Текст: электронный // Official website of Administration of the Urban District "City of Kaliningrad: [сайт]. — URL: https://www.klgd.ru/city/history/almanac/a8_23.php?print=Y (дата обращения: 25.07.2026).
15. Pocyte, S. The Population of the Klaipėda Region after 1945: A Case of Repatriates / S. Pocyte. — Текст: непосредственный // *Juornal Komunikaty Mazursko-Warmińskie*. — 2017. — № 4. — С. 624–627.
16. Żukowski, A. A case of regional identity of inhabitants of the Polish–Russian borderland. In *Kaliningrad: Its internal and external issues* / A. Żukowski. — Текст: непосредственный // Olsztyn: Institute of Political Science, University of Warmia and Mazury. — 2016. — С. 43–62.
17. State, Archive of the Kaliningrad Region A telephone report dated 24 November 1946. Committee for Archives Affairs of the Kaliningrad Region Administration / Archive of the Kaliningrad Region State. — Текст: электронный — URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/518986-iz-prikaza-locale-nil-112-nachalnika-upravleniya-po-grazhdanskim-delam-krasnoznamenskogo-rayona-f-s-kotina-o-remonte-zhilyh-domov-i-sostoyanii-kommunalnogo-hozyaystva-rayona-30-noyabrya-1946-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата обращения: 25.07.2026).
18. Photographs of the buildings taken immediately after the war show them in a state of ruin. — Текст: электронный // *Russia in Photographs/History of Russia in Photographs*: [сайт]. — URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/518986-iz-prikaza-locale-nil-112-nachalnika-upravleniya-po-grazhdanskim-delam-krasnoznamenskogo-rayona-f-s-kotina-o-remonte-zhilyh-domov-i-sostoyanii-kommunalnogo-hozyaystva-rayona-30-noyabrya-1946-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата обращения: 25.07.2026).
19. Boluchevsky, V. I. Chronology of Events in Fischhausen-Primorsk / V. I. Boluchevsky. — Текст: непосредственный // *Baltic Almanac*. — 2020. — № 19. — С. 97–104.
20. *Russaiinphoto.ru*. 2026. — Текст: электронный // *Russia in Photographs/History of Russia in Photographs*: [сайт]. — URL: https://russaiinphoto.ru/search/photo/years-1945-1999/?query=%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B4+%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%B0%D1%82%D1%80&index=1&paginate_page=1&page=1

ПЕДАГОГИКА

The role of generative ai in enhancing learning competence and sustaining student motivation: evidence from Thuyloi University

Pham Thi Hai Yen, Ph.D., Lecturer
Thuyloi University (Hanoi, Vietnam)

This study examines the relationship between generative AI, learning competence, and academic motivation among university students. The study is based on Self-Determination Theory (SDT). Data were collected from 295 undergraduate students using a cross-sectional survey (Years 1 to 4) at Thuy loi University using a cross-sectional questionnaire that measured the three basic psychological needs — autonomy, competence, and relatedness — alongside several forms of academic motivation (intrinsic, identified, and external regulation) and amotivation. The analysis produced four main findings. First, AI has become a common learning tool among students: 73.6 % of students reported using it at least three to five times per week. Second, more frequent use was associated with a stronger sense of competence and relatedness (both $p < .05$) but was unrelated to autonomy. Third, self-rated prompting proficiency emerged as the strongest correlate of need satisfaction, corresponding to higher autonomy (+0.38, $p < .01$) and competence (+0.42, $p < .01$); it was the only variable linked to autonomy. Fourth, academic achievement was inversely related to amotivation ($r = -.142$, $p = .014$), with average-achieving students roughly twice as vulnerable as their high-achieving peers. Overall, the results suggest that the benefits of AI depend less on how often students use it than on how skilfully they do so. We recommend structured prompting instruction, targeted support for second-year students, and dedicated programmes for average-achieving and female students.

Keywords: generative AI, learning competence, academic motivation, self-determination theory, undergraduate students.

1. Introduction

Generative AI tools such as ChatGPT, Gemini, and Claude are becoming widely used in higher education. These tools help students search for information, generate ideas, and complete learning tasks. At the same time, concerns have been raised about overdependence on AI and the possible decline of independent learning skills.

In Vietnam, generative AI is being adopted rapidly by university students. However, there is still limited evidence on whether AI contributes to learning competence and academic motivation. This issue is particularly relevant for Thuy Loi University

Self-Determination Theory (SDT) provides an appropriate framework for this study. According to SDT, motivation develops when three basic psychological needs are satisfied: autonomy, competence, and relatedness. Students are more likely to maintain intrinsic motivation when these needs are fulfilled.

In the Vietnamese setting, comprehensive evidence remains scarce on several fronts: how intensively undergraduates actually use AI; whether such use satisfies the three basic needs; how AI relates to different forms of motivation; and which student groups are most at risk of demotivation. These gaps define the space this study addresses.

Accordingly, this study has four objectives. First, it describes patterns of AI use among students. Second, it examines whether AI use is associated with learning competence. Third, it investigates the relationship between prompting proficiency and motivation. Finally, it identifies student groups that may require additional support.

2. Methods

2.1. Research design

This study used a quantitative cross-sectional survey design. Data were collected through an online questionnaire administered to undergraduate students at Thuy Loi University.

2.2. Participants

The final sample included 295 students. Invalid responses were removed before analysis. Participants were full-time undergraduate students who had experience using at least one generative AI tool. Participation was voluntary.

The sample was predominantly female (86.4 %, $n = 255$; male 13.6 %, $n = 40$). By year of study, participants were distributed across Year 1 (51.5 %), Year 2 (39.7 %), Year 3 (7.1 %), and Year 4 (1.7 %). By academic standing (GPA), the distribution was good (56.6 %), very good (19.7 %), average (19.7 %), and excellent (4.1 %).

2.3. Measures

The questionnaire consisted of three sections. The first collected demographic information and AI use. The second measured autonomy, competence, and relatedness using five-point Likert scales. The third assessed academic motivation, including intrinsic motivation, identified regulation, external regulation, and amotivation. All scales were adapted from previously validated instruments.

2.4. Data analysis

Data were analysed in SPSS 26.0. The analyses comprised descriptive statistics (means, standard deviations, and percentages); one-way ANOVA to compare groups defined by frequency of AI use, confidence level, GPA, and year of study; Pearson correlations to test relationships among continuous variables; and independent-samples t-tests to compare male and female students. Statistical significance was set at $\alpha = .05$.

2.5. Research ethics

The study followed established ethical standards. All participants were informed of its purpose and gave voluntary consent before completing the questionnaire. Responses were collected and processed anonymously.

3. Results

3.1. Sample characteristics and patterns of AI use

Among the 295 respondents, the sample skewed female (86.4 %), reflecting the composition of several programmes at Thuy loi University. AI use was widespread: 73.6 % of students used AI at least three to five times per week, and 26.4 % used it daily, indicating that these tools have become a common feature of everyday study. ChatGPT was the most widely used tool (56.3 %), followed by Gemini (29.2 %). Prompting skill, however, was less developed: only 18.0 % of students rated themselves at Level 3 (proficient), while 53.6 % placed themselves at Level 2 (intermediate) and 28.5 % at Level 1 (basic).

Table 1. Descriptive statistics of the sample (N = 295)

Variable	Category	n	%
Sex	Male	40	13.6
	Female	255	86.4
Year of study	Year 1	152	51.5
	Year 2	117	39.7
	Year 3	21	7.1
	Year 4	5	1.7
Academic standing (GPA)	Excellent	12	4.1
	Very good	58	19.7
	Good	167	56.6
	Average	58	19.7
Main AI tool	ChatGPT	166	56.3
	Gemini	86	29.2
	Other	43	14.6
Frequency of use	Daily	78	26.4
	3–5 times/week	60	20.3
	1–2 times/week	79	26.8

Table 1 (continued)

Variable	Category	n	%
Confidence level	Rarely	78	26.4
	Level 1 (basic)	84	28.5
	Level 2 (intermediate)	158	53.6
	Level 3 (proficient)	53	18.0

Source: Author's analysis of survey data.

3.2. Mean scores of the study constructs

Table 2 reports the mean score for each construct. The three SDT needs all fell within the “agree” range: autonomy ($M = 3.55$, $SD = 0.73$), competence ($M = 3.69$, $SD = 0.78$), and relatedness ($M = 3.71$, $SD = 0.78$). Motivation scores were likewise fairly positive, with identified regulation highest ($M = 3.85$, $SD = 0.92$). Even so, amotivation averaged $M = 3.20$ ($SD = 0.97$), placing it in the “uncertain” range and marking it as a concern that warrants attention.

Table 2. Means and standard deviations of the study constructs

Construct	M	SD	Level
Autonomy	3.55	0.73	Agree
Competence	3.69	0.78	Agree
Relatedness	3.71	0.78	Agree
Intrinsic motivation	3.78	0.84	Agree
Identified regulation	3.85	0.92	Agree
External regulation	3.60	0.86	Agree
Amotivation	3.20	0.97	Uncertain

3.3. Frequency of AI use, competence, and relatedness

One-way ANOVA showed that frequency of AI use had a statistically significant effect on competence ($F = 3.412$, $p = .018$) and relatedness ($F = 3.746$, $p = .012$), but not on autonomy ($F = 1.038$, $p = .376$) or intrinsic motivation ($F = 2.047$, $p = .107$). Students who used AI daily scored 0.35 points higher on competence ($M = 3.80$) than those who rarely used it ($M = 3.46$), and 0.41 points higher on relatedness (3.93 vs. 3.52; see Table 3).

Table 3. Construct means by frequency of AI use

Construct	Daily (n=78)	3–5/week (n=60)	1–2/week (n=79)	Rarely (n=78)	F	p
Autonomy	3.65	3.53	3.56	3.44	1.038	.376
Competence	3.80	3.81	3.71	3.46	3.412	.018*
Relatedness	3.93	3.72	3.69	3.52	3.746	.012*
Intrinsic motivation	3.91	3.87	3.77	3.60	2.047	.107

Note: * $p < .05$.

3.4. The role of prompting skill

Among the findings, the influence of prompting skill was the most pronounced. Self-rated confidence in using AI (that is, prompting skill) had a significant effect on all four constructs: autonomy ($F = 5.663$, $p = .004$), competence ($F = 5.542$, $p = .004$), relatedness ($F = 3.068$, $p = .048$), and external regulation ($F = 5.793$, $p = .003$). Compared with the Level 1 (basic) group, the Level 3 (proficient) group scored 0.38 points higher on autonomy (3.71 vs. 3.33) and 0.42 points higher on competence (3.89 vs. 3.47; see Table 4). In this study, prompting was the only variable significantly linked to autonomy, whereas frequency of use alone (Section 3.3) showed no such relationship.

Table 4. Construct means by AI confidence level (prompting)

Construct	Level 1 (n=84)	Level 2 (n=158)	Level 3 (n=53)	F	p
Autonomy	3.33	3.61	3.71	5.663	.004**
Competence	3.47	3.74	3.89	5.542	.004**
Relatedness	3.54	3.76	3.84	3.068	.048*
External regulation	3.34	3.69	3.75	5.793	.003**

Note: * p <.05; ** p <.01.

3.5. Academic standing and the risk of amotivation

A Pearson correlation revealed a significant negative relationship between GPA and amotivation ($r = -.142$, $p = .014$). Very good students recorded the lowest amotivation ($M = 2.88$), while average-achieving students recorded the highest ($M = 3.41$) — leaving the average group at nearly twice the risk of the very good group. ANOVA by GPA likewise showed a significant difference in amotivation ($F = 3.219$, $p = .023$), with no significant differences on the remaining constructs.

Table 5. Amotivation and competence by academic standing (GPA)

Academic standing (GPA)	n	Competence	Amotivation
Excellent (3.60–4.00)	12	4.00	3.21
Very good (3.20–3.59)	58	3.62	2.88
Good (2.50–3.19)	167	3.69	3.25
Average (2.00–2.49)	58	3.70	3.41

Note: Correlation between amotivation and GPA: $r = -.142$; $p = .014$.

3.6. Subgroup differences: year of study, sex, and AI tool

To examine whether motivational profiles varied across the sample, mean construct scores were compared by year of study, by sex, and by the AI tool students reported using most often. The results of all three comparisons are summarised in Table 6.

Table 6. Construct means by year of study, sex, and primary AI tool

Group	n	Competence	Relatedness	Intrinsic motivation	External regulation	Amotivation
Year of study						
Year 1	152	3.84	3.89	–	–	3.33
Year 2	117	3.47	3.50	–	–	3.06
Year 3	21	3.88	3.77	–	–	3.25
Year 4	5	3.35	3.20	–	–	2.50
Sex						
Male	40	3.84	–	–	3.40	3.06
Female	255	3.66	–	–	3.63	3.22
Difference ($M - F$)		+0.18	–	–	–0.23	–0.16
Primary AI tool						
ChatGPT		3.74	3.80	3.83	–	–
Gemini		3.57	3.57	3.65	–	–

Note. Values are construct means on a 5-point scale. A dash (–) indicates that the construct was not among those compared for that grouping variable. The Year 4 subgroup ($n = 5$) is reported for completeness but is too small to support inference. Sex differences are expressed as male minus female.

Differences by year of study

Analysis by year of study revealed a notable curvilinear pattern. Second-year students scored markedly lower on competence ($M = 3.47$) and relatedness ($M = 3.50$) than first-year students (competence $M = 3.84$; relatedness $M = 3.89$), a decline of roughly 9–10 % on each indicator. Both indicators recovered in the third year (competence $M = 3.88$; relatedness $M = 3.77$), returning to approximately first-year levels. Amotivation followed the same downward movement in Year 2 ($M = 3.06$, compared with $M = 3.33$ in Year 1). The apparent further decline in Year 4 should be interpreted with caution, as only five students were in this subgroup.

Differences by sex

Independent-samples t-tests indicated that female students scored higher than male students on external regulation ($M = 3.63$ vs. 3.40) and on amotivation ($M = 3.22$ vs. 3.06), whereas male students reported somewhat higher competence ($M = 3.84$ vs. 3.66). This pattern suggests that female students may experience greater pressure from external sources such as family, teachers, and society when using AI tools for learning.

Comparison across AI tools

A comparison of the two most commonly used tools showed that ChatGPT users scored higher than Gemini users on competence ($M = 3.74$ vs. 3.57), relatedness ($M = 3.80$ vs. 3.57), and intrinsic motivation ($M = 3.83$ vs. 3.65), with gaps of roughly 5–6 % on each measure. Taken together with the patterns above, the results indicate that motivational experiences of AI-supported learning differ systematically by academic stage, by sex, and by the tool students rely on most.

4. Conclusion

Overall, the findings suggest that generative AI is associated with learning competence and academic motivation. Frequent AI use was related to competence and relatedness, but not to autonomy. In contrast, prompting proficiency was associated with all three psychological needs.

The findings have several practical implications. Universities should provide structured training in prompting skills from the first year. Additional academic support may benefit second-year students and students with average academic performance. Universities should also encourage students to use AI critically so that it supports rather than replaces independent learning.

This study has several limitations. First, the cross-sectional design does not allow causal conclusions. Second, the sample included many more female than male students. Third, very few participants were in Years 3 and 4. Finally, all data were self-reported. Future studies should use longitudinal designs and include intervention-based approaches to examine the effects of AI-supported learning more comprehensively.

References:

1. AbuSeileek, A. F., Alotaibi, F. S., Alqadi, M., & Al-Rawashdeh, A. (2024). Higher education students' task motivation in the generative artificial intelligence context: The case of ChatGPT. *Information*, 15(1), Article 33. <https://doi.org/10.3390/info15010033>
2. Chiu, T. K. F. (2024). A classification tool to foster self-regulated learning with generative artificial intelligence by applying self-determination theory: A case of ChatGPT. *Educational Technology Research and Development*, 72(4), 2401–2416. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10366-w>
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
4. Du, J., & Alm, A. (2024). The impact of ChatGPT on English for Academic Purposes students' language learning experience: A self-determination theory perspective. *Education Sciences*, 14(7), 726. <https://doi.org/10.3390/educsci14070726>
5. Le Cong Minh, Nguyen Thi My Dung, Nguyen Thi Hong Nhung, & Nguyen Thi Kim Oanh. (2024). The impact of students' using generative AI for learning on self-learning motivation: A study based on self-determination theory. In *Proceedings of the International Conference on Research and Development in Education* (pp. 201–214). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-583-6_19
6. Mohamed, A. M., Shaaban, T. S., Bakry, S. H., Ahmed, H. M., & Hassan, A. A. (2025). Empowering faculty of education students: Applying artificial intelligence's potential for motivating and enhancing learning. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z>
7. Ng, D. T. K., Tan, C. W., & Leung, J. K. L. (2024). Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13454>

8. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
9. Nguyen, T. T. T. (2023). Self-determination theory (SDT): Conceptions, classification, and implications for motivating Vietnamese students. *Vietnam Journal of Education*, 23(10), 33–38. [in Vietnamese]

Экологическое просвещение дошкольников через реализацию детского театра посредством народных и авторских сказок

Алексенко Светлана Юрьевна, заведующий;
Орешкина Наталья Мирдануровна, старший воспитатель
ЧДОУ «РЖД детский сад № 50» г. Мариинска (Кемеровская область)

*Сказка, по-моему, самый глубокий вид литературы.
И неисчерпаемый. Сказка для меня лучший способ пости-
жения жизненной правды.*

В. Бианки

Одной из важных задач воспитания является формирование экологической культуры подрастающего поколения. Свое начало воспитание экологической культуры берет в дошкольном возрасте.

В материалах статьи рассматриваются вопросы экологического воспитания дошкольников, описывается практический опыт по развитию творческого потенциала детей дошкольного возраста в театрализованной деятельности через реализацию детского экологического театра.

Ключевые слова: экологическое воспитание, детский экологический театр, экологические авторские сказки, театрализованная деятельность.

Развитие представлений ребенка об окружающем его мире, природе и отношения к ней — одна из важнейших педагогических задач современного образования, которое имеет несколько возрастных этапов. Каждый из этапов, включая дошкольный, имеет свою цель, задачи, соответствующую возрастным особенностям ребенка методике. Важно, чтобы организация деятельности с детьми была интересной, максимально приближенной к жизни, доходчивой, учитывала особенности каждого ребенка.

Экологическое просвещение — это непрерывный процесс усвоения знаний экологического характера на протяжении всей жизни человека. Он формирует осознанное отношение к планете. [1]

В младшем возрасте ребенок имеет возможность быть самостоятельным, это происходит во время игры. Дети сами придумывают сюжет игры, решают трудные задачи в игре. Ребенок — творческая личность, очень важно создать атмосферу свободного выражения чувств, мыслей. Театральная деятельность в детском саду помогает сформировать у детей выразительность речи, интеллект, коммуникативные способности, художественно — эстетическое воспитание, развивает музыкальные и творческие способности.

Детский экологический театр — это эффективная нетрадиционная форма обучения и воспитания, объединя-

ющая театрализованную деятельность и экологическое просвещение. Через игру и образы сказочных героев дети учатся понимать природу родного края, сопереживать животным и осознавать последствия своих поступков. Экологические спектакли легко объясняют дошкольникам сложные вопросы взаимосвязи человека и окружающей среды. Использование театра в экологическом воспитании и образовании позволяет познавать мир «не только умом, но и сердцем». Дети лучше запоминают информацию, когда они сами вовлечены в процесс и проживают эмоции персонажей, спасающих природу от экологической катастрофы.

Образовательная ценность театрализованной деятельности:

1. Театральная деятельность — это игра.
2. Научно-популярный подход к детской литературе.
3. Произведения позволяют детям узнать больше о природе родного края, его традициях и культуре.
4. Интерактивные театральные элементы и погружение детей в мир природы, традиций и культуру родного края.
5. К достоинству важно отнести и нравственный аспект, где сказки учат добру, дружбе, чести, взаимопомощи.
6. Преобразование произведения в театральную постановку.

7. Нестандартный подход для экологического образования и воспитания дошкольников.

Инновационным и мощным инструментом в работе нашего коллектива по организации экологического театра являются авторские работы наших педагогов, в том числе интерпретации сказок известного советского и российского ботаника, заведующего отделом экологии растительных ресурсов Института экологии человека СОРАН, доктора биологических наук, профессора, Андрея Николаевича Куприянова. Авторские сказки педагогов рассматриваются в контексте конкретной группы детей, индивидуального подхода к воспитанникам, их интересов. Такой подход требует глубоких знаний по дошкольной психологии, литературного таланта. Педагогам важно построить этапы создания сказки от целеполагания, выбора форм работы, интеграции других видов деятельности, до постановки спектакля. Педагог выступает в роли модератора, помогая осмыслить услышанное, направить к пониманию происходящего, формируя навыки само-

выражения. Главное — не бояться экспериментировать, в процессе сотворчества дети не просто знакомятся со сказкой, а становятся исследователями, актерами. Кульминация в театральной деятельности дошкольников — конечно, показ самой сказки, и на премьеру по традиции приезжает автор детских экологических произведений А. Н. Куприянов. Встречи с профессором для детей и взрослых — это целое событие. После показа авторской сказки педагогов по мотивам сказочных историй А. Н. Куприянова проходят беседы по душам. От таких незабываемых встреч остаются теплые воспоминания. И ещё одна форма работы с воспитанниками и родителями по экологическому просвещению. Зрители театральных постановок в стенах детского сада и за его пределами становятся сверстники, младшие школьники, родители, ветераны-железнодорожники.

Ниже представлена таблица 1, разделенная по ключевым направлениям работы, задачам и конкретным примерам при организации театра экологической направленности.

Таблица 1. Экологический театр как средство экологического воспитания дошкольников

Направление работы	Педагогические задачи	Формы и виды театрализации	Примеры сказок и постановок	Результат для ребенка
Театр картинок и игрушек (Младший возраст)	Развивать первичный интерес к животным и растениям родного края. Учить сопереживать персонажам.	Настольный театр, театр на фланелеграфе или магнитной доске.	Сказка «Репка» (рост растений), «Колобок» (безопасность в лесу), «Кто в лесу живет?» и т. д.	Проявляет добрые чувства к животным. Понимает простые правила поведения в природе.
Пальчиковый, перчаточный и настольный театр (Средний возраст)	Формировать знания о взаимосвязях в природе. Развивать мелкую моторику и речь.	Пальчиковые игры, куклы бибабо. Мини-постановки по авторским стихам.	Сказка «Заюшкина избушка» (смена времен года), «Чей это дом?» (дикие и домашние звери) и т. д.	Знает названия и привычки многих животных. Понимает важность дома/среды обитания.
Драматизация и авторские экологические сказки (Старший дошкольный возраст)	Помочь ребенку научиться понимать окружающую действительность, осознанно, ответственно и гуманно относиться к природе. Развивать артистизм, умение работать в команде. Формировать активную жизненную позицию. Учить кратко и ярко доносить правила до зрителя.	Полноценные спектакли, авторские экологические сказки	1. Авторская экологическая сказка «Откуда кедровый бор появился», авторы: Кузьмина Т. В., музыкальный руководитель, Колупаева Т. В., учитель-логопед. 2. «Приключения кузнечика Кузи» по мотивам детской энциклопедии — сказки «Природа Кузбасса или приключения кузнечика Кузи», автор А. Н. Куприянов, профессор 3. «Про красную пожарную машину» по мотивам детской сказки, автор А. Н. Куприянов. 4. «Новые приключения кузнечика Кузи» по мотивам детской сказки, автор А. Н. Куприянов, Кузьмина Т. В., музыкальный руководитель, Колупаева Т. В., учитель-логопед.	Осознает последствия действий человека в природе. Понимает основы экологической культуры. Умеет транслировать экологические знания сверстникам и взрослым. Творчески выражает свои эмоции.

Использование в работе авторских экологических сказок — действенный метод, позволяющий в увлекательной форме донести до детей сложные законы природы, сформировать бережное отношение к окружающей среде и развить эмоциональный интеллект. Особая роль заключается в эмоциональном воздействии и осознании ребёнком того, как каждый его поступок влияет на окружающий мир.

Сказки-истории экологического театра служат мостом к реальным делам — вместе с наставниками ребята учатся

беречь воду, сортировать мусор, охранять природу, знакомиться с редкими растениями и животными родного края, которые занесены в красную книгу, осознавать взаимосвязь своих действий с экологией.

Таким образом, театрализованная деятельность обладает рядом преимуществ перед традиционными занятиями, что подтверждают наблюдения наших педагогов. Совместное театральное творчество не только объединяет детей и взрослых, но концептуально затрагивает тему экологического воспитания, заботливого отношения к природе.

Литература:

1. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 N 7-ФЗ.
2. Баранова Э. А. Введение в детскую психологию. — СПб.: Речь, 2006. — 176 с.
3. Куприянов А. Н., Ю. А. Манаков Природа Кузбасса или Приключения зеленого кузнечика Кузи. — Кемерово: ФГУИПП «Кузбасс», 2004. — 72с.
4. Куприянов А. Н., Сказки и истории, рассказанные у костра. — М.: «Де Либри», 2025. — 72.
5. Марков А. А., Масленникова И. А. Экологический театр в дошкольном возрасте. Международный научный журнал «Вестник науки» № 6 (51) Т.1, 2022 г.

Педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников на уроках математики

Бакберген Айдана Берикболкызы, студент

Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматриваются педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников на уроках математики. Обоснована актуальность формирования критического мышления в условиях современного образования на основе требований Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан, Типовой учебной программы по математике для 1–4-х классов и результатов международного исследования PISA-2022. Раскрывается сущность понятия «критическое мышление» и анализируются педагогические стратегии, способствующие его развитию: проблемное обучение, метод проектов, сократовский метод вопросов, логические игры и нестандартные математические задачи, а также математическое моделирование. Определены особенности применения данных стратегий на уроках математики и их роль в формировании у обучающихся навыков анализа, аргументации, оценки информации, самостоятельного поиска решений и принятия обоснованных выводов.

Ключевые слова: критическое мышление, начальное образование, уроки математики, педагогические стратегии, развитие мышления, познавательная активность, образовательный процесс.

В современных условиях образования особое значение имеет развитие критического мышления у младших школьников. Критическое мышление рассматривается как важная часть адаптации к информационному обществу, которое активно меняется. Помимо передачи знаний, школа должна способствовать становлению личности, наделяя обучающихся способностью самостоятельного мышления, убедительного выражения своих идей и адаптации полученных знаний к повседневной жизни. Развитие этих навыков наиболее эффективно начинать в начальной школе, в период активного формирования мышления и познавательной активности. [3, 4]

Актуальность развития критического мышления подтверждается требованиями Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан и Типовой учебной программой по математике для 1–4-х классов. В соответствии с программой, одной из основных задач обучения математике является развитие критического мышления и творческих способностей обучающихся, а также умение решать учебные и практические задачи, анализировать условия и результаты, использовать разные подходы к решению и проверять их корректность. Элементы логики, работы с множествами и математическое моделирование в рамках программы направлены на формирование навыков анализа, оценки и аргументации, что непосредственно связано с развитием критического мышления. [1]

Актуальность темы подтверждается также результатами международного исследования PISA-2022, согласно которому уровень образовательной подготовки казахстанских обучающихся остаётся ниже среднего уровня стран ОЭСР. Казахстан получил 425 баллов по математике, 423 по естественным наукам и 386 по чтению, тогда как средние показатели ОЭСР составили 472, 485 и 476 баллов соответственно. Исследование охватило 958 школ и 42 колледжа из 20 регионов Казахстана, что демонстрирует значимость полученных данных и необходимость совершенствования педагогических стратегий, направленных на развитие самостоятельного критического мышления. [2]

Теоретическую основу понятия критического мышления заложил Джон Дьюи в книге *How We Think (1910)* [3], где он рассматривал мышление как активный, рефлексивный процесс, направленный на проверку гипотез и обоснование суждений. Современное понимание критического мышления как образовательной компетенции раскрывают Ричард Пол и Линда Элдер в *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools (2008)* [4], выделяя основные навыки: анализ, интерпретацию, оценку доказательств и аргументацию собственных выводов, которые формируют способность обучающихся принимать обоснованные решения и проверять собственные выводы. [4]

Развитие критического мышления тесно связано с образовательным процессом, особенно с предметом «Математика». Решение задач предполагает от обучающихся способность выдвигать предположения, искать разные пути решения, проверять полученные результаты и обосновывать свой выбор. Использование специальных педагогических стратегий на уроках математики способствует активизации интеллектуальной активности учащихся и развивает умение самостоятельно проводить аналитическую оценку информации.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью разработки и внедрения эффективных педагогических стратегий, направленных на формирование критического мышления у младших школьников.

Педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников на уроках математики

Математическое моделирование

Математическое моделирование является одной из эффективных педагогических стратегий развития критического мышления, поскольку позволяет обучающимся представлять реальные ситуации с помощью математических моделей: схем, таблиц, рисунков, диаграмм, графиков и кратких записей. Данная стратегия способствует осмыслению условий задачи, выявлению взаимосвязей между величинами и выбору наиболее рационального способа решения.

На уроках математики математическое моделирование реализуется через построение схем, таблиц, числовых лучей, рисунков и других наглядных моделей. Например, при решении текстовой задачи обучающиеся сначала составляют схему или краткую запись, затем анализируют известные и неизвестные величины, определяют последовательность действий и проверяют правильность полученного результата.

Использование математического моделирования способствует развитию у обучающихся навыков анализа, сравнения, выдвижения и проверки гипотез, аргументации и обоснования собственных выводов, что является важными компонентами критического мышления.

Применение данной стратегии соответствует требованиям Типовой учебной программы по математике для 1–4-х классов Республики Казахстан, в которой математическое моделирование является одним из основных содержательных разделов и предусматривает моделирование условий задач с помощью схем, рисунков, таблиц и других способов представления информации. [1]

Метод проблемного обучения

Одной из наиболее эффективных стратегий развития критического мышления является проблемное обучение. Теоретические основы данного подхода были разработаны американским философом и педагогом **Джоном Дьюи** в начале XX века. В работе *How We Think (1910)* он отмечал, что мышление развивается в процессе столкновения человека с проблемной ситуацией, требующей поиска решения. Позднее идеи проблемного обучения получили развитие в трудах советского педагога **М. И. Махмутова**, который определял проблемное обучение как организацию учебного процесса через создание познавательных затруднений и самостоятельный поиск способов их преодоления (Махмутов, 1975).

Сущность метода заключается в создании ситуации, при которой обучающиеся не получают готового способа решения задачи, а самостоятельно анализируют условия, выдвигают предположения и проверяют их.

На уроках математики проблемное обучение может реализовываться через задания, допускающие несколько способов решения. Например, учитель предлагает задачу:

«У Аиды было 24 карандаша. Она раздала друзьям часть карандашей и у неё осталось 15. Сколько карандашей она могла раздать?»

Обучающиеся предлагают различные варианты решения, аргументируют свои ответы и сравнивают результаты.

Использование проблемных ситуаций способствует развитию навыков анализа, сравнения, аргументации и оценки различных решений, которые являются основными компонентами критического мышления.

Элементы проблемного обучения отражены в Типовой учебной программе по математике через требования к анализу условий задач, математическому моделированию и поиску различных способов решения задач. [1]

Метод проектов

Метод проектов является одной из эффективных педагогических стратегий развития критического мышления младших школьников, поскольку предполагает активное включение обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность. Метод проектов связан с именем американского педагога **Уильяма Килпатрика**, который в 1918 году в статье *The Project Method* предложил организовывать обучение через практическую деятельность обучающихся.

Согласно концепции Килпатрика, проект представляет собой самостоятельную деятельность обучающихся, в ходе которой они определяют цель, планируют способы её достижения, выполняют практическую работу и оценивают полученный результат. Такой подход способствует развитию инициативности, ответственности и умения принимать обоснованные решения. Килпатрик выделял четыре основных этапа реализации проекта (таблица 1).

Таблица 1

Этап	Действие
1. Целеполагание	Учащийся осознает проблему и самостоятельно ставит перед собой цель.
2. Планирование	Определение путей и способов достижения поставленной цели.
3. Исполнение	Непосредственная практическая деятельность, реализация плана.
4. Оценка результатов	Сопоставление полученного результата с первоначальным замыслом.

Классификация проектов

В своей работе педагог разделил проекты на 4 типа, в зависимости от доминирующей цели:

— **Созидательные (конструктивные):** создание материального продукта. *Пример:* Изготовление макетов геометрических тел из картона для изучения формул объёма и площади поверхности.

— **Потребительские:** получение или использование знаний в жизни. *Пример:* Расчет семейного бюджета, стоимости ремонта комнаты или покупки школьных принадлежностей.

— **Проблемные (исследовательские):** решение теоретической или практической задачи. *Пример:* Исследование закономерностей чисел Фибоначчи в архитектуре или природе.

— **Упражнения (навыковые):** приобретение конкретных навыков. *Пример:* Разработка алгоритмов или таблиц для быстрого устного счета.

В математике проектная деятельность позволяет обучающимся самостоятельно искать информацию, анализировать данные, делать выводы и представлять результаты исследования.

Например, обучающимся может быть предложен проект:

«Сколько воды расходует наша семья за неделю?»

Школьники собирают данные, составляют таблицы, вычисляют средние показатели, строят диаграммы и делают выводы.

В процессе работы формируются умения:

- анализировать информацию;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- оценивать достоверность полученных данных;
- аргументировать выводы.

Исследования показывают, что проектная деятельность способствует развитию самостоятельности мышления и способности принимать обоснованные решения.

Сократовский метод вопросов

Сократовский метод вопросов — это педагогическая стратегия, основанная на последовательном диалоге между учителем и обучающимися. Основоположником метода считается древнегреческий философ Сократ, который считал,

что знания должны открываться человеком самостоятельно посредством рассуждений и поиска ответов на поставленные вопросы. [6]

Сущность метода заключается в том, что учитель не сообщает готовое решение, а с помощью системы вопросов направляет обучающихся к самостоятельному анализу, поиску причинно-следственных связей и обоснованию собственных выводов.

На уроках математики метод реализуется через вопросы, побуждающие обучающихся к рассуждению, например:

- «Почему ты выбрал именно этот способ решения?»;
- «Можно ли решить задачу по-другому?»;
- «Как проверить правильность ответа?»;
- «Какая информация является главной в условии задачи?».

Использование сократовского метода способствует развитию навыков анализа, аргументации, оценки правильности решения, самостоятельного поиска решения и рефлексии, которые являются основными компонентами критического мышления. Метод соответствует задачам Типовой учебной программы по математике Республики Казахстан, предусматривающей развитие критического мышления обучающихся. [1]

Логические игры и математические задачи

Одной из эффективных стратегий развития критического мышления являются логические игры и нестандартные математические задачи. Их использование основано на концепции развивающего обучения, разработанной Л. В. Занковым и Д. Б. Элькониным — В. В. Давыдовым, согласно которой интеллектуальное развитие обучающихся происходит в процессе решения задач, требующих самостоятельного поиска решения, анализа и обобщения.

Логические игры и нестандартные задачи предполагают выполнение мыслительных операций, направленных на анализ условий, выявление закономерностей, сравнение, выдвижение и проверку гипотез, а также аргументацию полученных выводов. В отличие от типовых упражнений, они не ориентированы на воспроизведение готового алгоритма, а требуют осознанного выбора способа решения.

На уроках математики могут использоваться задания на поиск закономерностей, логические головоломки, задачи с несколькими способами решения, комбинаторные и олимпиадные задачи. Их применение способствует развитию у обучающихся умения анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, оценивать правильность собственных рассуждений и делать обоснованные выводы.

Использование логических задач соответствует требованиям Типовой учебной программы по математике для 1–4-х классов Республики Казахстан, в которой раздел «Множества. Элементы логики» предусматривает решение логических задач, работу с высказываниями, закономерностями и классификацией объектов. [1]

Примеры логических игр и нестандартных математических задач

1. Поиск закономерности

Продолжите последовательность:

3, 6, 12, 24, ... как

Обучающиеся определяют закономерность, выдвигают предположения, объясняют ход рассуждений и обосновывают полученный ответ.

2. Задача с несколькими способами решения

В коробке лежат 24 карандаша. Их нужно разложить поровну в коробки. Какими способами это можно сделать?

Обучающиеся предлагают различные варианты (2×12 , 3×8 , 4×6 и др.), сравнивают способы решения и делают вывод о делителях числа.

3. Логическая задача

Известно, что число больше 30, но меньше 40. Оно делится на 3 и на 5. Какое это число? Объясните свой ответ.

При выполнении задания обучающиеся анализируют условия, исключают неподходящие варианты, аргументируют выбор и проверяют правильность полученного результата.

Подобные задания способствуют развитию у обучающихся навыков анализа, сравнения, поиска закономерностей, проверки гипотез и аргументированного обоснования своих выводов.

Таблица 2. Сравнение стратегии

Стратегия	Что развивает	Пример
Проблемное обучение	анализ, поиск решений	задача с несколькими способами
Метод проектов	исследование, аргументация	проект «Расход воды семьи»
Сократовский метод	рефлексия, анализ	система вопросов
Логические методы	поиск закономерностей	последовательности
Моделирование	анализ условий	схемы, таблицы

Заключение

Развитие критического мышления является одной из приоритетных задач современного начального образования и важным условием подготовки обучающихся к успешной учебной и повседневной деятельности. Анализ Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан, Типовой учебной программы по математике для 1–4 классов и результатов международного исследования PISA-2022 показал, что формирование у обучающихся способности анализировать информацию, аргументировать собственную позицию, оценивать различные способы решения и принимать обоснованные решения приобретает особую актуальность.

Проведенный анализ педагогических стратегий показал, что наиболее эффективными средствами развития критического мышления на уроках математики являются проблемное обучение, метод проектов, сократовский метод вопросов, использование логических игр и нестандартных математических задач. Каждая из рассмотренных стратегий способствует развитию у обучающихся навыков анализа, сравнения, выдвижения и проверки гипотез, аргументации и рефлексии, а также формирует способность самостоятельно находить пути решения учебных задач.

Таким образом, применение современных педагогических стратегий на уроках математики создает условия для активной познавательной деятельности младших школьников и способствует эффективному развитию критического мышления. Их систематическое использование в образовательном процессе позволяет повысить качество математической подготовки обучающихся и соответствует требованиям современного образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Типовая учебная программа по учебному предмету «Математика» для 1–4 классов уровня начального образования: утверждена приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. — URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z5572> (дата обращения: 01.04.2026).
2. PISA-2022. Национальный отчет Республики Казахстан / Министерство просвещения Республики Казахстан; АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы». — Астана, 2024. — URL: https://www.gov.kz/uploads/2024/6/6/db5f5cbdb39f580badf51016c1ec49bb_original.4134139.pdf (дата обращения: 01.04.2026).
3. Dewey J. How We Think. — Boston; New York; Chicago: D. C. Heath & Co., 1910. — URL: <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. — Dillon, MT: Foundation for Critical Thinking Press, 2008. — URL: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
5. Реализация развития критического мышления младших школьников на уроках математики // CyberLeninka. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov-na-urokah-matematiki>
6. Сократовский диалог как метод исследовательского обучения экспериментальной математике на занятиях кружка // CyberLeninka. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sokratovskiy-dialog-kak-metod-issledovatel'skogo-obucheniya-eksperimentalnoy-matematike-na-zanyatiyah-kruzhka>

Обучение дошкольников работе с микрофоном как элемент музыкально-сценического развития

Буцкая Жанна Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская область)

В статье рассматривается формирование практических навыков работы с микрофоном у дошкольников. Автор знакомит с основными приемами выработки автоматизированных навыков работы с микрофоном и правилами обращения с звукоусиливающей аппаратурой. В статье особое внимание уделяется игровым методам обучения, которые помогают сделать освоение техники естественным и увлекательным.

Ключевые слова: вокальное развитие, игровые методы, микрофон, слуховой самоконтроль, сценические навыки, коммуникативные навыки, социализация.

В современном дошкольном образовательном пространстве детского сада всё чаще реализуются творческие проекты, предполагающие выступления детей на сцене. Концерты, утренники, театрализованные постановки — всё это требует не только артистизма, но и элементарных навыков работы с техническим оборудованием, в частности — с микрофоном. Для ребёнка микрофон — это не просто прибор, а своеобразный «помощник», который помогает донести голос до слушателя. Задача педагога — помочь малышу подружиться с этим устройством, освоить базовые правила обращения с ним и сформировать устойчивые практические навыки.

Знакомство с микрофоном целесообразно начинать не с теории, а с практики, подавая информацию в игровой форме. Дети дошкольного возраста лучше усваивают материал через действие и образ. Для этого отлично подходят специально разработанные игры. Например, игра «Микрофончик» позволяет в доступной форме донести основные правила: дети берут в руки микрофоны (настоящие или игрушечные), а педагог читает стихотворение, под которое ребята выполняют соответствующие действия. Так малыши запоминают, что по микрофону нельзя стучать, его нужно подносить к губам, правильно направлять [2].

Другая полезная игра называется «Волшебный микрофон»: дети встают в круг и по очереди передают микрофон, а тот, у кого он оказывается в руках, поёт песню или рассказывает стихотворение. Важное условие — микрофон всегда должен находиться возле рта, иначе «волшебство не работает», и никто не услышит исполнителя. Такие игровые приёмы снимают тревожность, превращают обучение в увлекательное занятие и помогают сформировать первичные навыки [1].

На первых занятиях важно заложить правильное отношение к микрофону. Ребёнку нужно объяснить, что это не волшебная палочка, которая сделает голос лучше, а лишь техническое средство, усиливающее звук. Более того, микрофон, напротив, может подчеркнуть все неточности звучания, поэтому прежде всего нужно научиться контролировать собственный голос — слышать себя, следить за интонацией, регулировать силу звука. Именно поэтому на начальном этапе полезно чередовать пение без микро-

фона и с ним: так ребёнок учится различать, как звучит его голос в разных условиях, и развивает слуховой самоконтроль. При этом использование микрофона на занятиях значительно повышает мотивацию: ребенок чувствует себя настоящим артистом, и возможность петь «как по телевизору» вызывает искренний интерес.

Практические навыки работы с микрофоном включают целый комплекс действий, которые необходимо довести до автоматизма. Прежде всего, это правильное удерживание устройства: держать микрофон следует за корпус, чтобы не искажать звук. Расстояние от микрофона до губ должно быть примерно равно ширине ладони, приставленной ребром к лицу. Важно следить и за положением руки: кисть не должна судорожно сжиматься, пальцы — бесконтрольно двигаться, а мизинец — оттопыриваться [3]. Эстетика исполнения начинается с мелочей, и даже в дошкольном возрасте стоит обращать внимание на то, как ребёнок выглядит на сцене. Полезно проводить репетиции перед зеркалом: так малыш сможет визуально контролировать положение микрофона, свои движения и соотносить их со звучанием голоса.

Особое внимание следует уделить работе со звуком. При исполнении высоких нот микрофон нужно слегка отодвигать от рта, чтобы избежать перегрузки и резкого звучания, а при тихих и низких, наоборот, приближать, чтобы голос был хорошо слышен. Также важно научить ребёнка не форсировать звук, не пытаться «перекричать» микрофон: это не только портит звучание, но и может быть вредно для голосовых связок. Стоит отдельно проговорить, что некоторые согласные звуки (например, «п» и «б») при пении в микрофон усиливаются и могут создавать эффект «толчка» — это нормально, и к этому нужно быть готовым.

Не менее значимы и технические аспекты. Ребёнок должен знать, что нельзя направлять микрофон в сторону колонок — это вызовет резкий свист из-за обратной связи. Также важно следить за шнуром, если используется проводной микрофон: в активных номерах легко запутаться или наступить на него. Если же применяется головная гарнитура, нужно помочь ребёнку адаптироваться к новым ощущениям и найти удобные движения для обеих рук, ведь теперь они свободны. Умение быстро ори-

ентироваться в разных акустических условиях — ещё один важный навык: звучание одного и того же микрофона будет отличаться в пустом зале и в зале, заполненном зрителями, и ребёнок должен быть готов к этим изменениям.

Важный этап обучения — формирование привычки. Во время репетиций у ребёнка в руках всегда должен быть микрофон или его муляж. Это помогает закрепить правильное положение устройства и довести действия до автоматизма: даже в эмоциональном порыве, увлечённо жестикулируя или двигаясь по сцене, воспитанник не должен забывать держать микрофон возле рта [2]. Полезно заранее проговаривать моменты, когда можно переложить микрофон из одной руки в другую, чтобы не прерывать музыкальную мысль. Также стоит подготовить

ребёнка к тому, что после выступления микрофон нужно аккуратно поставить в стойку, а не бросать или класть на пол — это бережёт оборудование и формирует ответственное отношение к технике [3].

Таким образом, обучение работе с микрофоном в детском саду — это не просто освоение технических приёмов, а важный элемент сценической культуры. Через игру, практику и внимательное сопровождение педагога ребёнок учится не только правильно обращаться с техникой, но и уверенно чувствовать себя на сцене, контролировать свой голос и движения. Чем раньше малыш начнёт осваивать эти навыки, тем легче пройдёт его сценическая адаптация, а выступления станут не источником стресса, а радостью творчества и самовыражения.

Литература:

1. Колыванова Е. В. Детская музыкальная студия как современное учебно-творческое объединение [Электронный ресурс] http://musicdizain.ucoz.net/publ/detskaja_muzykalnaja_studija_kak_sovremennoe_uchebno_tvorcheskoe_obedinenie/1-1-0-1
2. Огороднов Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания. Учебное пособие. М.: Планета музыки, 2014. 4-е издание. — 224 с.
3. Работа вокалиста с микрофоном [Электронный ресурс]. URL: <http://vocalmuzshcola.ru/vokal/rabota-vokalista-s-mikrofonom>

Развитие творческой активности учащихся младших классов при обучении английскому языку: из опыта учителей-практиков

Дьяченко Наталья Юрьевна, учитель английского языка;
Михайлова Юлия Сергеевна, учитель английского языка
МОУ «Начальная школа п. Дубовое» (Белгородская область)

В статье авторами раскрыты приемы развития творческой активности младших школьников на уроках английского языка с учётом их психологических особенностей. Представлены игровые, проектные и метапредметные методы, способствующие преодолению языкового барьера и повышению мотивации.

Ключевые слова: творческая активность, английский язык, начальная школа, игровые технологии, проектная деятельность.

Опыт преподавания в начальной школе позволяет сделать вывод: ключ к успешному освоению иностранного языка в младших классах — вовсе не в количестве выученных слов, а в умении пробудить у ребенка интерес и желание говорить. Творческая активность здесь становится не «дополнением к уроку», а его основой. В этой статье мы хотим поделиться своим опытом и объяснить, почему именно творческий подход особенно важен для детей 7–10 лет, а также рассказать о приемах, которые мы регулярно используем на практике.

Младшие школьники мыслят образами, а не абстракциями. Для них слово «happy» становится настоящим только тогда, когда они сами изобразили улыбку, показали ее жестом, нарисовали смешного человечка или спели строчку из песенки, где это слово звучит. В этом возрасте

доминирует игровая мотивация: ребенок лучше запоминает то, во что он включен эмоционально и физически [5, с. 99]. Кроме того, страх ошибки у многих детей очень высок: мысль «А вдруг скажу неправильно?» может полностью блокировать речь. Творческие задания помогают обойти этот барьер. Так, рисунок, маска, мини-сценка воспринимаются не как задание, а как игра, где можно пробовать и ошибаться без стресса [4, с. 9–10]. Именно поэтому в своей работе строим уроки так, чтобы творчество было не эпизодом, а постоянной практикой.

Игра — самый естественный способ обучения для младших школьников. Полезно начинать каждый блок урока с простых игровых приемов, которые быстро снимают напряжение и запускают спонтанную речь [. Например, игра «Опиши, но не называй» очень любима

детьми: один ученик загадывает предмет или животное и описывает его на английском (*It's small. It's brown. It likes nuts.*), а остальные угадывают (*It's a squirrel!*). Здесь тренируется описательная лексика, умение формулировать мысли и слушать собеседника.

Со временем можно подвести детей к более сложному уровню — созданию собственных мини-игр. Так, после нескольких уроков с готовыми шаблонами можно предложить классу придумать правила для новой игры на пройденную лексику. Например, при изучении темы «Еда» дети сами формулируют условия: «Один показывает продукт мимикой, другие называют слово. Если угадали — делаем хлопок». Очень увлекателен для детей процесс создания игр-«бродилок». В этом случае ребята делятся на группы, каждая из которых создает свой участок такой игры, рисуя или используя готовые картинки, записывая вопросы к каждой «остановке» на игровом поле. Затем команды соединяют свои части в единую «бродилку». Играют также командно, делая ход и выполняя задание по очереди. Такой подход не только закрепляет лексику, но и развивает самостоятельность и чувство причастности: когда дети сами придумывают правила, они гораздо охотнее в них участвуют.

Сочетание слова и действия, слова и образа помогает детям удерживать новые конструкции в памяти. Один из любимых форматов у наших учеников — мини-проекты, которые завершаются осязаемым результатом: рисунком, поделкой, книжечкой. Например, проект «Моя любимая эмоция»: ребенок выбирает эмоцию (*happy, sad, surprised*), рисует лицо, подбирает три слова-ассоциации и составляет одно-два предложения (*I feel happy when I see my friends*). Такой проект объединяет лексику, грамматику и личное отношение ребенка к теме.

Еще один пример, который перекликается с межкультурным компонентом, — бумажные куклы в национальных костюмах. Мы делаем простые фигурки и подписываем элементы одежды на английском: *This is a woman in a traditional costume. She wears a sarafan and kokoshnik. This is a man in a kaftan*. Для детей это не просто заучивание слов, а знакомство с культурой, которое становится личным опытом: они сами вырезают, раскрашивают, подписывают, а потом рассказывают о своих куклах одноклассникам. Такие проекты хорошо подходят для выставок в классе или в библиотечном уголке, где другие ученики и родители могут увидеть результаты работы.

Чтобы английский язык не воспринимался как «отдельный предмет», полезно использовать метапредметные связи. Например, на уроке «Английский-физкультура» мы отрабатываем императивы через подвижные игры: *Jump! Clap your hands! Run to the door!* Дети не просто повторяют команды, а выполняют их, что делает лексику живой и понятной. На уроке «Английский-окружающий мир» мы можем обсуждать погоду и сезоны, используя английские слова в реальных наблюдениях: *It's sunny today. The leaves are green*. А на уроке «Английский-музыка» разучиваем простые песни и добавляем к ним движения и пантомиму, что особенно полезно для кинестетиков.

Такие уроки помогают детям увидеть, что английский — это не набор правил, а инструмент для описания их повседневной жизни. Кроме того, смена видов деятельности соответствует возрастным особенностям младших школьников: 5–7 минут активной игры сменяются спокойной работой (рисование, заполнение карточки), потом снова движение. Такой ритм поддерживает внимание и снижает утомляемость [2, с. 354].

Пространство тоже влияет на творческую активность. В нашем кабинете размещены простые визуальные опоры: карточки с ключевыми фразами (*Let's draw! Let's make a story!*), мини-плакаты с рифмовками, образцы детских проектов. Это не перегружает пространство, но дает детям понятные подсказки и идеи для самостоятельных заданий [3, с. 95].

В библиотеке мы организовали небольшой тематический уголок, где представлены мини-книжки, сделанные учениками, бумажные куклы в костюмах народов России, закладки-памятки с полезной лексикой. Когда дети видят свои работы в публичном пространстве, у них появляется дополнительная мотивация: хочется сделать лучше, придумать что-то новое. Кроме того, такие уголки становятся поводом для неформального общения на английском: ученики показывают друг другу проекты, объясняют, что они сделали, и тем самым тренируют устную речь в естественной обстановке.

Помимо перечисленных направлений, предлагаем и другие методы, которые поддерживают творческую активность:

- комиксы из 3–4 кадров (дети рисуют простую историю и подписывают каждый кадр одной-двумя фразами) помогают отработать последовательность действий и простые времена;

- мини-сценки по шаблону (дается базовая структура диалога, а дети дополняют реплики по своему желанию, добавляют жесты и интонацию);

- дописывание рифмовок (дается начало, а дети придумывают окончание) развивает чувство ритма и не боится экспериментировать с языком.

- книга своими руками (мини-книжка из 4–6 страниц на пройденную тему (животные, еда, семья)).

Чтобы творческие задания действительно работали, важно соблюдать несколько правил:

- Создавать ситуацию успеха. Хвалите не только за «правильный ответ», но и за попытку, за оригинальность, за старание.

- Давать понятные критерии. Для проектов заранее показывайте образец и простые критерии: *1 картинка, 3 слова, 1 предложение*. Это снижает тревожность и помогает ребенку ориентироваться.

- Чередовать виды деятельности. Такой ритм соответствует возрастным особенностям и поддерживает внимание.

- Интегрировать межпредметные связи. Так знания становятся более осмысленными и лично значимыми для ребенка [1, с. 34–35].

Творческая активность на уроках английского языка в начальной школе — это не роскошь, а необходимость. Она помогает детям преодолеть языковой барьер, сделать обучение осмысленным и увлекательным, а главное — сформировать положительное отношение к изучению

иностранного языка. Из своего опыта можем сказать: когда урок становится пространством для экспериментов, когда ребенок может рисовать, играть, придумывать, рассказывать и даже ошибаться без страха, именно тогда и начинается настоящее освоение языка.

Литература:

1. Иманалиева Г. А. Формирование познавательного интереса на уроках английского языка в начальных классах // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. — 2023. — № 3.
2. Казачкова М. Б., Дорохова Т. С. Применение творческих заданий в обучении английскому языку младших школьников // Вестник Марийского государственного университета. — 2019. — № 3 (35).
3. Меджидова М. М., Халимбекова М. К. Развитие креативности как составляющей когнитивной готовности младших школьников к овладению иностранным языком // Форум молодых ученых. — 2024. — № 11 (99).
4. Пятнова М. Д. Использование творческих видов деятельности на уроках английского языка в начальных классах // Вопросы науки и образования. — 2020. — № 32 (116).
5. Христианова Н. В., Чеглакова Д. Р. Формирование учебной мотивации у младших школьников на уроках английского языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2025. — № 9–1 (108).

Взаимодействие педагога-психолога с учителем по преодолению трудностей в обучении младших школьников

Колчина Ольга Леонидовна, кандидат психологических наук, преподаватель;

Пашкова Вера Владимировна, преподаватель;

Темирханова Эльвира Алискеровна, преподаватель

Астраханский социально-педагогический колледж

В статье раскрывается важная роль взаимодействия педагога-психолога с субъектами образовательного процесса в условиях современной школы. Рассмотрены основные показатели трудностей в обучении у младших школьников; диагностические методики, направленные на выявление их причин и пути психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, трудности в обучении, диагностика, психолого-педагогическое сопровождение.

В современной России, в условиях модернизации образования, возникает явная необходимость теоретического и практического осмысления вопросов тесного взаимодействия между субъектами образовательной среды (учитель — ученик — родитель — психолог). Взаимодействие педагога-психолога с учителем очень значимо для создания условий личностного и познавательного развития учащихся. Оно осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности и направлено на реализацию ФГОС общего образования. При этом учитель несет ответственность за образовательный процесс, а педагог-психолог — за психологическое обеспечение данного процесса.

В учебном классе всегда есть дети, испытывающие трудности в обучении, для которых важно создать социально-психологические условия, способствующие успешному обучению и психологическому развитию. Данная проблема широко исследуется во многих научных работах (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Н. Горбатюк, Р. В. Демь-

янчук, И. В. Дубровина, Н. А. Склинова, У. В. Ульяenkova, А. Н. Фомина и др.). Однако в работах Л. М. Митиной отмечается, что в настоящее время не достаточно внимания уделяется психолого-педагогическим технологиям, направленным на совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие учителя, ученика, педагога-психолога [1, с. 163], что еще больше подчеркивает важность дальнейшего изучения данной проблемы.

Согласно взглядам А. П. Панфиловой и А. В. Долматова эффективность профессионального взаимодействия педагога-психолога и учителя оценивается по следующим критериям [2, с. 117]: расширение границ индивидуального профессионального опыта; совершенствование профессиональных умений; атмосфера творческого поиска; обратная связь. Важно, чтобы взаимодействие было скоординированным: педагог-психолог и учитель должны понимать свою роль на каждом этапе профилактической и коррекционной работы, а их работа должна быть на-

правлена на достижение общих целей — создание условий для развития обучающихся.

Хочется остановиться на взаимодействии педагога — психолога с учителем по проблемам трудностей в обучении учащихся. С точки зрения образования, эти трудности проявляются как устойчивая неуспеваемость по одному или нескольким предметам, а также постоянные сложности в освоении школьных знаний, умений и навыков. Исследования в области специальной психологии, нейропсихологии и психофизиологии выделяют две группы причин, вызывающих трудности в обучении у школьников: **внешние (средовые) и внутренние (биологические) факторы.**

К внешним (средовым) факторам относят: социокультурные факторы (неблагоприятное социальное и материальное положение семьи, отсутствие подготовки ребенка к школе, длительная психическая депривация); педагогические аспекты (стрессовые методы обучения, чрезмерная учебная нагрузка и интенсификация образовательного процесса, несоответствие педагогических подходов и технологий возрастным особенностям детей, неэффективная организация учебного процесса, неблагоприятная атмосфера в детском коллективе).

К внутренним (биологическим) факторам относят: патологии, возникшие до или во время родов; инфекции, интоксикации в раннем детстве, хронические заболевания; генетическую предрасположенность и наследственность.

В условиях общеобразовательной школы трудности проявляются, когда ученик не усваивает школьную программу, испытывает проблемы с вниманием, памятью, мышлением, не понимает объяснений. В соответствии с индивидуальными особенностями развития у школьников может наблюдаться медленный темп восприятия информации, нарушение произвольности психических познавательных процессов.

Исследователи Маскалянова С. А., Елисеев В. К. и др. в своих работах выделяют различные проявления трудностей в обучении в зависимости от возраста и уровня образования. Так для младших школьников (1–4-й классы) характерны пропуски букв и орфографические ошибки в письменных работах, сложности с решением математических задач, неуверенное знание таблицы умножения, затруднения при пересказе текстов, непонимание объяснений учителя. Наблюдается явное несоответствие между высокими требованиями общества к уровню образования и значительным ростом числа детей, которым сложно осваивать школьную программу. Эти трудности носят специфический, труднопреодолимый характер и требуют специальной коррекционной поддержки в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Под психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса понимается комплексная система профессиональной деятельности, направленная на создание благоприятных условий для полноценного

развития, обучения и воспитания детей с разными возможностями и потребностями. Одним из направлений данной работы выступает психолого-педагогическая диагностика, способствующая выявлению наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния школьников, которые должны быть учтены в процессе сопровождения.

Нами подобраны диагностические методики на выявление уровня развития выше перечисленных сторон личности учащихся, важных для успешности обучения в школе.

1. Диагностические методики на выявление уровня развития познавательной сферы.

Ощущение и восприятие: «Шкала поиска ощущений (М. Цукерман), «Диагностика объема восприятия», «Узнавание фигур», «Какие предметы спрятаны в рисунках» и др.

Виды и свойства внимания: «Крестики», «Поиск чисел», «Арабско-римская таблица» (К. К. Платонова), «Расстановка чисел», «Перепутанные линии», «Корректурная проба» (Бурдон, Ландольт), «Таблицы Шульте», «Тест Мюнтенберга» и др.

Процессы и виды памяти: «Числовые ряды», «Оперативная память», «Определение объема кратковременной памяти» (Джекобсон), «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия), «Зависимость запоминания от установок личности», «Ассоциативное и образное запоминание», «Ассоциативная и эмоциональная память», «Пиктограмма» и др.

Мыслительные процессы и операции: «Словесный лабиринт» (А. Лачинс), «Интеллектуальная лабильность», «Исключение лишнего», «Выделение существенных признаков», «Логика связей», «Простые и сложные аналогии», «Установление закономерностей», «Количественные отношения» (Б. Л. Покровский), «Школьный тест умственного развития» (ШТУР) (К. М. Гуревич) и др.

Виды воображения: «Тест творческого мышления Д. Торренса», «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко, «Нарисуй что-нибудь», «Диагностика творческого воображения» (Е. Туник), «Пять рисунков» (Н. А. Лепская) и др.

2. Диагностические тесты школьной мотивации: «Оценка уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова), «Неоконченные предложения», «Изучение мотивов обучения у младших школьников» (М. Р. Гинсбург), «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Ч. Д. Спилберг, А. Д. Андреева), методика школьной мотивации М. В. Матюхиной и др.

3. Диагностика эмоционально-волевой сферы: эмоциональная идентификация (Е. И. Изотова), «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич), «Диагностика уровня школьной тревожности» (Б. Филлипс), «Выбери нужное лицо», «Лесенка», «Домики» (О. А. Ореховой) и др.

4. Диагностика личностной компетенции: методики «Кто Я» (М. Кун), «Какой Я» (О. С. Богданова), «Если

бы я был волшебником?», «Я и другие» (Н. Ю. Яшина), «Три оценки» (А. И. Липкина), «Характерологический опросник Леонгарда», «Карта интересов» (Е. А. Климов и др.), «Исследование самооценки» (Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн) и др.

Подобранный нами перечень диагностических методик соответствует стандартизации и характеризуется надежностью и валидностью. Проведение педагогом — психологом диагностики в соответствии с профессионально-этическим стандартом позволит выявить феноменологические трудности в обучении детей, их возможные психологические причины и наметить пути коррекционно-развивающей работы с педагогами, обучающимися, их родителями или законными представителями.

Работа с учителями строится на глубоком изучении теоретических и методологических основ обучения детей, их возрастных и индивидуальных психологических особенностей на каждом этапе развития, а также условий и факторов, влияющих на развитие каждого ребенка. Результатом такой помощи становится самопознание педагога, лучшее понимание учеников и, при необходимости, коррекция собственных личностных и профессиональных качеств на основе полученных знаний. Психодиагностика позволяет оценить личностные качества и особенности самосознания учителя. На основе этих данных можно поставить диагноз и определить место учителя среди коллег по выраженности определенных качеств, что, в свою очередь, может стать стимулом для его профессионального роста.

Психологическая профилактика как целенаправленная систематическая совместная работа педагога-психолога с педагогами и родителями позволит предупредить возможные социально-психологические проблемы у детей. Психологическое консультирование помогает учителю лучше понять себя как личность и профессионала, осознать причины своих профессиональных неудач и внести коррективы в свою педагогическую практику. В рамках практической деятельности с педагогами применяются **методики, направленные на развитие** — это психологические тренинги, обучающие семинары, ролевые игры, дискуссионные площадки («круглые столы»), интерактивные мастер-классы и психотерапевтические группы.

Литература:

1. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. — СПб: Нестор-История, 2019. — 376 с.
2. Панфилова А. П., Долматов А. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. Учебник и практикум для вузов / Серия: Высшее образование. (2-е издание, переработанное и дополненное) М.: — 2024. — 318 с.

Основная цель психокоррекционной работы с детьми заключается в коррекции и развитии всех личностных сфер; формировании необходимых навыков; развитии универсальных учебных действий; совершенствовании личностных качеств. Педагог-психолог использует такие формы работы, как: групповые занятия, работа парами и микро-группами, индивидуальная работа. При этом применяются такие методы, как: беседа, психотерапевтические методы (арттерапия, сказкотерапия, игровая терапия, когнитивно-поведенческая терапия и др.); тренинги, способствующие развитию внимания, памяти, мышления, эмоциональной регуляции; тренинги развития социальных навыков (умения общаться, решать конфликты, работать в команде) и др.

Для создания атмосферы **сотрудничества и формирования ответственного родительства**, крайне важно **привлекать семью** к сопровождению ребенка в процессе его обучения и воспитания. Родителей знакомят с элементами и результатами диагностики, способствуют снижению у них уровня тревожности, развивают осознанность педагогического воздействия на детей, привлекают в учебную деятельность. При этом используются такие формы работы, как: открытые уроки, родительские собрания, индивидуальные консультации, родительские тренинги и ринги, деловые игры, семейные гостиные и др.

В ходе коррекционно-развивающей работы педагогу-психологу важно придерживаться следующих принципов: соблюдать интересы ребёнка, проводить работу систематично, последовательно, непрерывно, вариативно с учётом рекомендательного характера оказания помощи. Реализация личностно-ориентированного подхода через психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка является актуальной задачей, решение которой способствует достижению учащимися планируемых результатов (личностных, метапредметных, предметных) стандарта образования. Перспективными направлениями могут быть: создание программ психолого-педагогического мониторинга для учащихся с низкой успеваемостью; разработка программ профилактики и коррекции для детей, подверженных риску возникновения учебных трудностей; подготовка методических материалов по индивидуализации обучения.

**Типология продуктов индивидуальных проектов по литературе:
из опыта организации исследовательской деятельности обучающихся**

Литвиненко Дарья Александровна, преподаватель русского языка и литературы
Краснодарский музыкальный колледж имени Н. А. Римского-Корсакова

Статья посвящена классификации продуктов индивидуальных проектов по литературе. На основе личного педагогического опыта автор описывает три группы продуктов: информационно-справочные, практико-ориентированные и иллюстративно-наглядные.

Ключевые слова: индивидуальный проект, литература, продукт проектной деятельности.

В условиях реализации обновленных образовательных стандартов индивидуальный проект по литературе перестал быть исключительно теоретическим исследованием. Современный подход требует от обучающихся создания материального или цифрового продукта, который позволяет реализовать филологические знания в конкретном практическом результате. Цель данной статьи — систематизировать накопленный опыт создания итоговых продуктов проектной деятельности и продемонстрировать их методический потенциал на конкретных примерах.

Исходя из накопленного опыта организации проектной деятельности по литературе, мы представим три основных вида итоговых продуктов индивидуальных проектов.

1. Информационно-справочные продукты направлены на сбор информации о каком-то объекте или явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для аудитории [3, с. 12]. Так, в индивидуальном проекте по теме «География Н. С. Гумилёва: города и страны на карте

мира поэта» предполагалось проанализировать образы городов и стран в творчестве поэта-акмеиста. Продуктом исследования стала географическая карта, на которой условными обозначениями нанесены названия географических объектов, которые Н. С. Гумилёв посещал (оранжевые метки) и в которых не бывал, но писал о них (синие метки). Подобная визуализация позволяет не просто систематизировать биографические данные, но и выявить пространственную поэтику автора.

Результатами проектной деятельности по литературе, обладающими высокой эстетической, культурной и социальной ценностью, могут являться информационные плакаты и наборы открыток с цитатами из стихотворений изучаемых авторов. Например, продуктом индивидуального проекта по теме «Литературные музеи Краснодарского края» стали визуальные путеводители, посвящённые описанию экспозиции Дома-музея М. Ю. Лермонтова (ст. Тамань), Дома-музея Н. А. Островского (г. Сочи), Дома-музея В. Г. Короленко (хут. Джанхот). Плакаты содержат

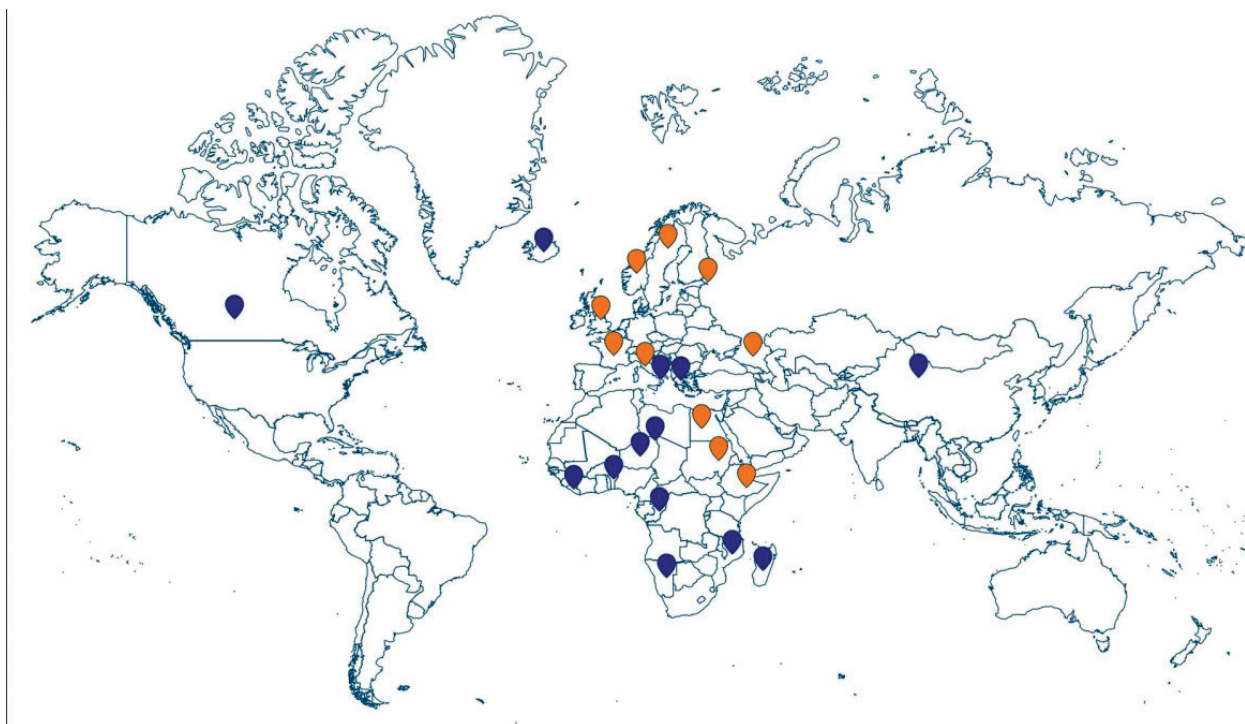


Рис. 1. Продукт индивидуального проекта по литературе по теме «География Н. С. Гумилёва: города и страны на карте мира поэта»

краткую историческую справку о каждом из писателей, основные этапы их жизни и творчества, а также интересные факты, связанные с пребыванием литераторов в указанных домах. Особое внимание уделено изображению уникальных экспонатов. Приведём пример плаката, посвященного описанию экспозиции Дома-музея Н. А. Островского (г. Сочи).

Полноценным образовательным продуктом индивидуального проекта являются наборы открыток с мыслями литераторов или цитатами из их произведений. Слова автора о своем творчестве или цитата из стихотворения, оформленная на открытке с изображением поэта, иллюстрацией к произведению или стилизованным пейзажем, создают прочную ассоциативную связь, помогая запомнить не только саму цитату, но и настроение произведения. Например, при создании открыток, посвящённых творчеству И. Ф. Вараввы, рядом с изображением кубанского поэта мы разместили его известный афоризм: «Кубань была и остается и в жизни, и в моей поэзии единственной родной землей» [1, с. 98]. Размещение знакового афоризма рядом с изображением поэта позволяет раскрыть главную тему его произведений — неразрывную связь личной судьбы и истории родного края.

2. Практико-ориентированные продукты. Их цель — перевести литературные смыслы в форму, полезную для конкретной аудитории: сверстников или широкого круга читателей [3, с. 12].

Таким продуктом является, например, созданная совместно с обучающейся по материалам индивидуального проекта хрестоматия «Музыка в романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир». Пособие представляет собой сборник музыкальных фрагментов: «Смотр в Браунау», «Николай Ростов слушает пение Наташи Ростовской после проигрыша в карты», «Игра дядюшки на гитаре», «Танец Наташи в доме дяди», «Наташа Ростова в опере» и др. К каждому дословному тексту музыкального эпизода в хрестоматии приводится список вопросов для обсуждения на занятиях по литературе. Например, во фрагменте о пении Наташи, спасающем Николая после проигрыша Долохову, вопросы направлены на анализ психологического катарсиса героя через музыку:

1. В каком состоянии покидает Николай Ростов игорный зал?
2. Что выводит его из этого состояния?
3. Как поёт Наташа?
4. Какие мысли рождает в Николае пение Наташи?
5. Как повлияло это пение на дальнейшее поведение героя?

В качестве приложения хрестоматии мы указали цитаты из дневников и писем Л. Н. Толстого, а также фрагменты писем, адресованных Л. Н. Толстому, посвящённые теме музыки. Дополнение пособия цитатами из дневников писателя и его переписку показывает, насколько значима была тема музыки для самого Л. Н. Толстого при создании образов и атмосферы романа.

Дом-музей Н.Островского

Литературно-мемориальный музей, посвящённый жизни и творчеству писателя, автора романа «Как закалялась сталь»

Город Сочи. Островский назвал своей второй Родиной, где он составил как писателя.

Экспозиция

Мемориальные комнаты — сохранены подлинная обстановка, в которой писатель в последние годы жизни. Демонстрирует жизнь в рабочей комнате с письменным столом и специальными устройствами для чтения, стеллажи с мемориальными изданиями, коллекциями и книжной библиотекой Островского, которую, где писатель прожил много лет писателя.

Отдельный зал посвящён литературному творчеству Островского и его собственному произведению — роману «Как закалялась сталь». Здесь представлены рукописи и черновики произведений, первые издания книг писателя, переводы романа на десятки языков мира, материалы о прототипе главного героя — Иване Баранове.

Особенности экспозиции:

- Подлинный интерьер, одежда стен.
- Репликация (1:1) совец. XX века.
- Библиотека редких изданий.
- Личные вещи писателя.

Мероприятия

- В зале регулярно проводятся временные выставки.
- Проводятся экскурсии — экскурсии рассказывают о жизни и творчестве Островского.
- Есть выставка «Литературный Сочи», где рассказывается о писателях, которые были в Сочи.



«Сделано всё, чтобы я мог работать спокойно, — я чувствую в этом заботливую и нежную руку моей Родины»

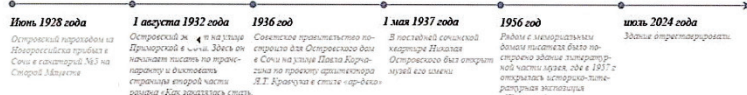


Рис. 2. Продукт индивидуального проекта по литературе по теме «Литературные музеи Краснодарского края»



Рис. 3. Открытка с фотографией кубанского поэта И. Ф. Вараввы

При использовании хрестоматии на занятиях по литературе обучающиеся совершают переход от пассивного чтения к активной аналитической и творческой деятельности.

В качестве практико-ориентированного продукта может выступать «Распорядок дня дворянских семей», созданный на материале романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Анализ такого продукта позволяет обучающимся проследить прямую зависимость быта от нравственной философии героев. Реконструкция наглядно показывает: день Болконских выстроен вокруг интеллектуальной дисциплины и государственной пользы; будни Курагиных наполнены светскими интригами и поиском удовольствий; а жизнь Ростовых характеризуется душевной теплотой, гостеприимством, культом искренних чувств. Приведём фрагмент нашего продукта индивидуального проекта:

Распорядок дня семьи Болконских (фрагмент)

...День

Семейный обед.

Николай Андреевич Болконский — написание мемуаров, изготовление табакерок на станке, занятия алгеброй и геометрией с дочерью, прогулка, работа в саду и наблюдение над постройками.

Марья Болконская — занятия математикой с отцом, игра на фортепиано, молитвы, помощь богомольцам. После смерти Лизы — обучение племянника Николая Андреевича.

Андрей Николаевич Болконский — занятия военной стратегией, уединение.

Распорядок дня семьи Курагиных (фрагмент)

...Вечер

Званые ужины и посещение салона А. П. Шерер.

Обсуждение политики и моды. Сплетни.

Посещение театров, опер, балов.

Анатолий Курагин — кутежи с Ф. Долоховым, посещение актрис.

Распорядок дня семьи Ростовых (фрагмент)

...Обед

Семейный обед (вариант меню — черепаховый суп, кулебяки, рябчики, фрукты).

Визиты к соседям, прогулки по имению.

Граф Илья Андреевич и графиня Наталья — занятия делами имения.

Наташа Ростова — пение / занятия музыкой.

Соня Ростова — занятия музыкой.

Николай Ростов — подготовка к охоте.

Петя Ростов — учёба, игры.

В группу практико-ориентированных продуктов можно отнести и словари, создание которых систематизирует языковую картину мира конкретного автора или отдельного произведения. В процессе организации проектной деятельности по литературе нами был создан «Словарь экзотизмов в лирике Н. С. Гумилёва». Обучающийся под руководством преподавателя разрабатывал словарные статьи, определял круг терминов, отбирал примеры из произведений, формулировал определения. Подобный формат работы позволит на занятиях по лите-

ратуре при изучении поэзии серебряного века глубже проникнуть в идиостиль поэта-акмеиста. Приведём примеры словарных статей из «Словаря экзотизмов в лирике Н. С. Гумилёва».

ЗУРНА́ [зурна́], -ы́, -рн, ж. Язычковый деревянный духовой музыкальный инструмент. *Да, я знаю, я вам не пара, // Я пришёл из иной страны, // И мне нравится не гитара, // А дикарский напев зурны* («Я и вы»).

ФЕ́СКА [фе́ска], -и, -сок, ж. Традиционные шапочки в форме усечённого конуса, обычно красного цвета с кисточкой, характерные для народов Ближнего Востока, Северной Африки и Балкан. *Капитан кричит и суется, // Слышен голос, гортанный и резкий, // Меж снастей видны смуглые лица // И мелькают красные фески* («Зараза»).

Всего в «Словаре экзотизмов в лирике Н. С. Гумилёва», составленном обучающимся под руководством руководителя, около 50 словарных статей.

3. К иллюстративно-наглядным продуктам относятся работы, в которых аналитическое осмысление произведения воплощается через конкретные визуальные объекты: инфографику, интеллект-карты или каталоги.

Например, продуктом индивидуального проекта «Влияние драгоценных камней на судьбы литературных героев» стал каталог, посвященный трем произведениям: произведениям А. И. Куприна «Олеся» и «Гранатовый браслет» и сказу П. П. Бажова «Малахитовая шкатулка». Каталог состоит из введения, трех разворотов и заклю-

чения. В продукте индивидуального проекта представлены краткие сведения о литературных произведениях, в которых драгоценные камни играют значимую роль, а также проведён анализ символики каждого камня: раскрывается, что он означает для героя, как влияет на его внутренний мир, поступки и взаимоотношения с другими персонажами. Разработанный совместно с обучающейся каталог позволяет доказать, что драгоценные камни выполняют сюжетообразующую функцию. Приведём пример разворота, посвящённого повести И. А. Куприна «Гранатовый браслет». На левой полосе разворота представлено изображение женской руки с браслетом и краткое содержание произведения. На правой — изображение красного граната, описание семейного предания о браслете, а также раскрытие символики украшения в контексте повести.

Создание материального или цифрового продукта является необходимым условием реализации индивидуального проекта по литературе. В статье обобщен педагогический опыт автора и представлена классификация продуктов индивидуальных проектов, которая включает три группы: информационно-справочные, практико-ориентированные и иллюстративно-наглядные. Опыт показывает, что подобная деятельность переводит филологические знания из теоретической плоскости в форму полезного образовательного продукта. Каждый тип продукта решает свою задачу: словари систематизируют



Рис. 4. Разворот каталога «Влияние драгоценных камней на судьбы литературных героев»

идиостиль автора, хрестоматии направляют аналитическую дискуссию, а каталоги визуализируют символику деталей. Таким образом, грамотное структурирование

продуктов проектной деятельности существенно повышает познавательную активность обучающихся и глубину осмысления классической литературы.

Литература:

1. Варавва И. Ф. Моя кубанская песня / И. Ф. Варавва // Литература Кубани — Краснодар: Стилос совместно с Управлением образования администрации Краснодарского края и Краснодарским экспериментальным центром развития образования, 1995. — С. 97–98.
2. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. — М.: Аркти, 2005. — 80 с.

Современные методы обучения немецкому языку: теоретический анализ и инновационные практики

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

В статье рассматриваются ключевые теоретико-методологические подходы к модернизации процесса обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях глобализации и цифровизации образования. Автор анализирует специфику перехода от классических грамматико-переводных моделей к личностно-ориентированной и компетентностной парадигмам. В работе приводится подробная классификация инновационных технологий преподавания немецкого языка: коммуникативного метода, геймификации, проектно-исследовательской деятельности и ИКТ. Особое внимание уделено педагогическим вызовам и перспективам интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс.

Ключевые слова: методика преподавания, немецкий язык, ИКТ, геймификация, коммуникативная компетенция, личностно ориентированный подход, цифровизация.

В современных условиях глобализации, динамичного развития международных профессиональных связей и масштабных геополитических трансформаций владение иностранными языками выступает одним из базовых критериев конкурентоспособности выпускника образовательного учреждения. Немецкий язык традиционно занимает прочные позиции как язык европейской науки, философии, инженерных областей и международного экономического сотрудничества. Межкультурная интеграция требует от педагогической науки непрерывного поиска и внедрения эффективных траекторий развития языковых навыков у обучающихся.

Тем не менее, в классических образовательных стандартах нередко сохраняется доминирование традиционных репродуктивных методик. Подобный подход ориентирован в большей степени на пассивное усвоение лексико-грамматического материала, а не на его гибкое практическое применение в реальной речевой практике. В результате возникает объективное противоречие между высокими требованиями общества к уровню сформированности коммуникативной компетенции учащихся и недостаточной эффективностью устаревших педагогических подходов.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системной модернизации процесса об-

учения немецкому языку, вызванной как цифровой трансформацией образовательной среды, так и изменением психолого-педагогических особенностей современных обучающихся («цифрового поколения»). Изменение структуры восприятия информации, преобладание «клипового» мышления и повышенный спрос на интерактивность требуют концептуального обновления методологического арсенала педагога.

Цель статьи заключается в комплексном теоретическом анализе, классификации и систематизации современных инновационных методов обучения немецкому языку, а также в оценке перспектив их практического внедрения в педагогический процесс. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Изучить теоретико-методологические основания трансформации языкового образования.
2. Провести классификацию инновационных методов, выявив специфику их применения в контексте изучения немецкой фонетики, грамматики и лексики.
3. Оценить педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении немецкому языку.
4. Выявить системные барьеры и вызовы, возникающие при имплементации современных образовательных технологий, и предложить пути их преодоления.

Объектом исследования выступает процесс обучения немецкому языку в современных образовательных условиях, а **предметом** — инновационные методы и педагогические технологии, оптимизирующие развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Теоретические основы модернизации языкового образования. Смена образовательных парадигм, произошедшая на рубеже XX–XXI веков, ознаменовала переход от знаниецентрического обучения, где основной целью являлась передача готовой суммы фактов и правил, к компетентностному и личностно-ориентированному подходам. В рамках современного языкового образования данная концепция закреплена в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), а также в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*). В соответствии с данными документами, ключевым вектором обучения провозглашается развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Под ней понимается способность и готовность осуществлять как непосредственное, так и опосредованное межкультурное общение с носителями языка.

Личностно ориентированный подход предполагает выдвижение личности обучающегося, его индивидуальных когнитивных стилей, интересов и уровня языковой готовности в центр образовательного процесса. В обучении немецкому языку как второму иностранному это приобретает особое значение: учащиеся, как правило, уже обладают сформированным опытом освоения первого иностранного языка (зачастую английского). Это создает условия для положительного интерлингвального переноса (трансференции), но одновременно влечет за собой риски интерференции — деструктивного наложения правил одной языковой системы на другую.

Современные теоретические изыскания в области лингводидактики доказывают, что успешная минимизация интерференции и интенсификация трансференции невозможны в рамках строго авторитарных, жестко регламентированных педагогических моделей. Современный урок немецкого языка должен строиться как пространство соизучения языка и культуры, где преподаватель перестает быть единственным транслятором знаний, а берет на себя роль фасилитатора, тьютора и организатора совместной деятельности. Модернизация обучения требует опоры на деятельностный компонент: язык усваивается не в процессе заучивания правил, а в процессе решения коммуникативных задач.

Классификация и характеристика современных методов обучения немецкому языку. Для эффективного структурирования инновационного методического пространства целесообразно классифицировать современные подходы по их доминирующему педагогическому функционалу.

Коммуникативно ориентированные методы

Коммуникативный метод (*Die kommunikative Methode*) остается фундаментальной основой современного язы-

кового образования. Его главным принципом является аутентичность условий обучения. На занятиях искусственно воссоздаются реальные речевые ситуации, требующие от учащихся спонтанного продуцирования высказываний. В контексте немецкого языка это реализуется через использование парных и групповых форм работы, дискуссии, дебаты, а также интерактивные круглые столы. Большое внимание уделяется развитию функциональной грамотности: учащиеся работают не с адаптированными учебными текстами, а с оригинальными материалами немецкоязычных медиапространств (газеты *Die Zeit*, *Der Spiegel*, подкасты радиостанции *Deutsche Welle*).

Специфической и высокоэффективной разновидностью коммуникативного подхода является **Тандем-метод** (*Die Tandem-Methode*). Он базируется на принципах автономности и взаимности, предполагая парную работу двух разноязычных партнеров (например, носителя русского языка и носителя немецкого языка) с целью изучения языков друг друга. В современных условиях тандем-обучение вышло за рамки очных встреч и активно реализуется в цифровом формате (*e-Tandem*), позволяя обучающимся преодолевать языковой барьер в естественной среде общения.

Проектно-исследовательские технологии и кейс-метод

Метод проектов (*Проектное обучение / Projektorientiertes обучение*) направлен на формирование у учащихся автономности, критического мышления и способности к долгосрочному планированию своей деятельности. Обучающиеся работают над комплексными исследовательскими или творческими задачами, результатом которых становится материальный продукт на немецком языке: мультимедийная презентация, видеоролик, путеводитель по немецкоязычным городам или аналитическое эссе.

Тесно связан с проектным подходом **кейс-метод** (*Fallstudie*), предполагающий анализ конкретных жизненных или профессиональных ситуаций (кейсов) на иностранном языке. Например, учащимся предлагается решить кейс «Организация экологического форума в Мюнхене» или «Разработка маркетинговой стратегии для немецкого стартапа». Данная технология развивает не только предметные языковые навыки (профессиональный немецкий язык — *Fachdeutsch*), но и метапредметные компетенции (soft skills), такие как умение работать в команде, аргументировать свою позицию и находить компромиссы.

Игровые технологии и геймификация

Игровой метод (*Spielerisches Lernen*) традиционно рассматривался как элемент обучения преимущественно на младших этапах образования. Однако современная педагогическая концепция геймификации (*Gamification*) доказывает высокую эффективность игровых механик

в работе со студенческой аудиторией и взрослыми учащимися. Геймификация предполагает интеграцию игровых элементов (системы баллов, рейтингов, виртуальных наград, квестов и ограниченных по времени миссий) в неигровой образовательный контекст.

В обучении немецкому языку геймификация позволяет существенно снизить уровень психологической тревожности обучающихся перед совершением грамматических или фонетических ошибок. Применение интерактивных викторин на платформах *Kahoot!* и *Quizizz* в процессе контроля усвоения сложной немецкой грамматики (например, управления глаголов — *Rektion der Verben* или системы склонения прилагательных) превращает рутинную проверку знаний в динамичное соревнование, стимулирующее внутреннюю мотивацию учащихся.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в лингводидактике

Цифровизация образования вывела ИКТ из разряда вспомогательных средств на уровень самостоятельной методологической основы обучения. Использование мобильных приложений (*Mobile-Assisted Language Learning, MALL*), таких как *Duolingo*, *Babbel*, *Memrise* или *Anki*, обеспечивает возможность реализации микрообучения (*Microlearning*). Учащиеся могут регулярно, в течение коротких промежутков времени, автоматизировать лексические навыки, задействуя алгоритмы интервальных повторений.

Особое место занимают интерактивные онлайн-доски (*Miro*, *Padlet*), которые служат виртуальным пространством для совместной групповой работы, аккумуляиро-

вания учебных материалов и визуализации сложных грамматических концептов. Специфика грамматического строя немецкого языка (строгий порядок слов, рамочная конструкция предложения) требует наглядного моделирования. Виртуальные конструкторы и ментальные карты помогают обучающимся визуально фиксировать синтаксические схемы.

Кроме того, современные облачные технологии позволяют внедрять элементы технологии **перевернутого класса** (*Flipped Classroom*). Теоретический материал (например, правила употребления сослагательного наклонения *Konjunktiv II*) учащиеся изучают дома самостоятельно посредством специально подобранных скринкастов или интерактивных видеолекций. Проведенный анализ подтверждает необходимость перехода от репродуктивных моделей обучения немецкому языку к компетентным и личностно-ориентированным подходам, отвечающим запросам цифрового поколения. Наиболее перспективными признаны коммуникативные, проектно-исследовательские и игровые технологии (геймификация), а также ИКТ-инструменты (*MALL*, перевернутый класс), позволяющие визуализировать сложный грамматический строй немецкого языка и интенсифицировать речевую практику. Внедрение данных методов сопряжено с вызовами (недостаточная цифровая компетентность педагогов, риски дефицита живого общения), однако их интеграция в образовательный процесс не заменяет преподавателя, а трансформирует его роль в фасилитатора и тьютора. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку критериев эффективности инновационных подходов в контексте изучения немецкого как второго иностранного после английского.

Литература:

1. Барышников Н. В. Основы методики преподавания второго иностранного языка. — М.: ИНФРА-М, 2021. — 250 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2022. — 336 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2020. — 272 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. — М.: Филоматис, 2023. — 480 с.
6. Roche J. Fremdsprachenerwerb — Fremdsprachendidaktik. — Tübingen: A. Francke Verlag, 2019. — 315 S.

Значение народной культуры для всестороннего развития дошкольника

Савина Людмила Борисовна, воспитатель;

Калинина Татьяна Ильинична, воспитатель;

Кулько Ирина Юрьевна, воспитатель;

Бесчетникова Ирина Юрьевна, воспитатель;

Овсянникова Беатриса Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 65 «Колосок» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Введение

В современных условиях развития дошкольного образования особое значение приобретает вопрос формирования гармоничной личности ребёнка, способной воспринимать окружающий мир, взаимодействовать с обществом и сохранять связь с культурным наследием своего народа. Одним из наиболее эффективных средств решения данной задачи является использование народной культуры в образовательном процессе дошкольной организации.

Народная культура представляет собой совокупность духовных и материальных ценностей, которые создавались и передавались поколениями. К ней относятся устное народное творчество, традиции, обычаи, народные игры, музыка, ремёсла, праздники и произведения декоративно-прикладного искусства. Для дошкольников эти формы культуры являются особенно значимыми, поскольку они отличаются доступностью, эмоциональной насыщенностью и связью с повседневным опытом ребёнка.

Актуальность обращения к народной культуре заключается в том, что дошкольный возраст является важным этапом формирования нравственных качеств, познавательной активности, творческих способностей и основ мировоззрения. Через знакомство с культурным наследием ребёнок получает возможность понять ценности своего народа, научиться уважать традиции и развивать интерес к окружающему миру.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования подчёркивается необходимость приобщения детей к культурным ценностям, формирования основ гражданской идентичности и развития личности ребёнка через различные виды деятельности [1].

Таким образом, народная культура выступает не только частью исторического наследия, но и важным педагогическим средством всестороннего развития дошкольника.

1. Роль народной культуры в формировании личности дошкольника

Дошкольный возраст является периодом активного развития эмоциональной, интеллектуальной и социальной сфер ребёнка. В это время формируются первые представления о добре и зле, правилах поведения, взаимоотношениях между людьми. Значительное влияние на эти процессы оказывает культурная среда, в которой развива-

ется ребёнок. Народная культура обладает большим воспитательным потенциалом, так как содержит опыт многих поколений. В ней отражены представления людей о труде, семье, дружбе, взаимопомощи, уважении к старшим и любви к природе.

Особое значение для дошкольников имеют произведения устного народного творчества: сказки, пословицы, поговорки, загадки, потешки и песенки. Они знакомят ребёнка с нравственными нормами в доступной и понятной форме. Через народные сказки дошкольник учится различать положительные и отрицательные качества героев, анализировать поступки персонажей и делать выводы. Например, образы трудолюбивых, добрых и смелых героев помогают ребёнку сформировать представление о ценности таких качеств личности.

Исследователь культуры Д. С. Лихачёв отмечал, что культурное наследие играет важную роль в развитии личности, поскольку связывает человека с исторической памятью и духовным опытом народа [2]. Народная культура также способствует развитию эмоциональной сферы ребёнка. Музыкальные произведения, игры и традиции создают условия для выражения эмоций, формирования чувства принадлежности к коллективу и развития способности понимать чувства других людей. Знакомство с народными традициями позволяет ребёнку постепенно осознать, что культура является результатом деятельности людей разных поколений. Это формирует уважительное отношение к истории и труду человека.

2. Значение фольклора в речевом и познавательном развитии дошкольников

Одним из основных направлений развития ребёнка дошкольного возраста является совершенствование речи. Народный фольклор обладает уникальными возможностями для речевого развития благодаря выразительности языка, образности и эмоциональности. Первые произведения, с которыми знакомится ребёнок, часто относятся именно к народному творчеству. Колыбельные песни, потешки и прибаутки помогают развивать слуховое восприятие, чувство ритма, память и речевую активность.

Использование фольклора в образовательном процессе способствует расширению словарного запаса ребёнка и формированию навыков связной речи. Дети учатся правильно произносить слова, строить предложения, передавать содержание услышанного произведения.

Особое значение имеют загадки. Они требуют от ребёнка анализа признаков предметов, сравнения и поиска решения. Благодаря этому развивается логическое мышление, наблюдательность и познавательный интерес.

Пословицы и поговорки помогают детям познакомиться с народной мудростью. Они содержат нравственные ориентиры, объясняют важность трудолюбия, доброты, честности и уважительного отношения к окружающим.

По мнению Л. С. Выготского, развитие ребёнка происходит через взаимодействие с культурной средой, а освоение культурного опыта является важнейшим условием формирования личности [3].

Следовательно, использование фольклора в работе с дошкольниками способствует одновременно речевому, интеллектуальному и нравственному развитию ребёнка.

3. Народные игры как средство всестороннего развития дошкольника

Народные игры являются одной из наиболее доступных и эффективных форм приобщения детей к культурному наследию. Они сочетают в себе элементы движения, общения, творчества и познания окружающего мира. На протяжении многих поколений игры передавались от взрослых к детям, сохраняя особенности быта, традиций и ценностей народа. Главная особенность народных игр заключается в их комплексном воздействии на развитие ребёнка. В процессе игры дошкольник не только получает удовольствие, но и развивает физические качества, учится взаимодействовать с другими детьми, соблюдать правила и контролировать своё поведение.

Подвижные народные игры способствуют развитию координации движений, ловкости, быстроты реакции и выносливости. Такие игры, как «Жмурки», «Горелки», хороводные игры и различные игры с мячом, создают условия для физического развития ребёнка в интересной и эмоциональной форме.

Большое значение имеют игры с правилами. Они помогают дошкольникам понимать необходимость соблюдения определённых норм поведения, учитывать интересы других участников и действовать совместно. Благодаря этому формируются такие качества, как ответственность, терпение, умение договариваться и уважение к окружающим.

Л. С. Выготский рассматривал игру как важнейший вид деятельности ребёнка дошкольного возраста, в которой создаются условия для развития воображения, социальных навыков и произвольного поведения [3]. Кроме того, народные игры способствуют развитию речи. Во многих из них используются считалки, песенки, диалоги и ритмические тексты, благодаря чему ребёнок совершенствует речевые навыки и учится взаимодействовать со сверстниками.

Таким образом, народная игра является эффективным средством гармоничного развития дошкольника, объ-

единяя физическое, социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие.

4. Народное декоративно-прикладное искусство в развитии творческих способностей детей

Важным направлением приобщения дошкольников к народной культуре является знакомство с декоративно-прикладным искусством. Народные промыслы отражают особенности мировосприятия людей, их представления о красоте и гармонии.

Знакомство детей с народными изделиями: игрушками, росписью, вышивкой, предметами быта — расширяет кругозор ребёнка и способствует развитию эстетического восприятия. Рассматривая произведения народных мастеров, дошкольники учатся замечать особенности цвета, формы, узоров и композиции. Это развивает внимание, воображение и художественный вкус.

После знакомства с образцами народного искусства дети могут создавать собственные творческие работы: рисовать орнаменты, лепить игрушки, украшать различные предметы. Такая деятельность способствует развитию мелкой моторики, самостоятельности и способности выражать свои идеи.

Особенно важно, что народное искусство связано с природой и окружающим миром. Многие традиционные узоры включают изображения растений, животных, солнца и других природных элементов. Это помогает ребёнку увидеть связь человека с природой и культурой.

Вопросы художественно-эстетического развития детей через знакомство с культурными традициями рассматриваются как важное направление дошкольного образования [4].

5. Использование народной культуры в образовательном процессе дошкольной организации

Для полноценного развития ребёнка важно не только знакомить его с отдельными элементами народной культуры, но и включать их в ежедневную образовательную деятельность.

Одним из эффективных способов является проведение тематических занятий, праздников и проектов. Например, знакомство с народными календарными праздниками позволяет детям узнать особенности традиций, народных песен, игр и обычаев. В группе детского сада может быть создан уголок народной культуры, где размещаются предметы быта, книги с фольклорными произведениями, иллюстрации, образцы народных промыслов. Такая среда способствует самостоятельному интересу детей к культурному наследию.

Народная культура может использоваться во всех образовательных направлениях:

— **речевое развитие** — через сказки, загадки, пословицы и потешки;

- **познавательное развитие** — через знакомство с историей и традициями;
- **художественно-эстетическое развитие** — через рисование, лепку и изучение народных промыслов;
- **физическое развитие** — через народные подвижные игры;
- **социально-коммуникативное развитие** — через коллективные формы деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчёркивает необходимость формирования общей культуры личности ребёнка, развития его нравственных, эстетических и социальных качеств [5].

При организации работы важно учитывать возрастные особенности дошкольников. Младшим детям наиболее доступны простые фольклорные произведения, музыкальные игры и яркие предметы народного искусства. Старшие дошкольники способны понимать значение традиций, участвовать в творческих проектах и обсуждать культурные особенности.

Следовательно, грамотное использование народной культуры в дошкольной организации создаёт условия для комплексного развития личности ребёнка.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). М.: Детство-Пресс, 2024.
2. Лихачёв Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: АСТ, 2018.
3. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. Библиотека всемирной психологии. М.: ЭКСМО, 2003.
4. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Мозаика-Синтез. М.: 2005, 2008, 2017, 2019.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), М.: 2023.
6. Науменко Г. М. Русские народные детские игры с напевами. М.: Либерия, 2003.
7. М. Ю. Новицкая, И. Н. Райкова Детский фольклор, М.: Русская книга, 2002.

Заключение

Народная культура является важным источником всестороннего развития дошкольника. Она объединяет образовательные, воспитательные и развивающие возможности, позволяя ребёнку одновременно получать знания, развивать творческие способности и формировать нравственные качества.

Через знакомство с фольклором, народными играми, традициями и декоративно-прикладным искусством дети учатся понимать окружающий мир, уважать культурное наследие своего народа и взаимодействовать с другими людьми.

Использование народной культуры в дошкольном образовании способствует развитию речи, мышления, воображения, эмоциональной сферы и творческого потенциала ребёнка. Она помогает сделать образовательный процесс более содержательным, эмоциональным и близким к естественным потребностям дошкольника.

Таким образом, народная культура является эффективным педагогическим средством, которое способствует формированию гармоничной личности ребёнка и сохраняет связь между поколениями.

Физика в повседневной жизни как средство повышения познавательного интереса школьников

Хабибуллина Резеда Ринатовна, учитель физики
МОБУ СОШ № 100 г. Сочи имени Героя Советского Союза Худякова И. С. (Краснодарский край)

В статье рассматривается возможность формирования познавательного интереса к физике у учащихся 7–8-х классов через обращение к повседневным бытовым ситуациям. Показано, что кухня, домашняя техника и смартфон являются доступной средой для наблюдения физических явлений и законов. Раскрывается методический потенциал бытовых примеров для объяснения тепловых, механических, электрических, волновых и оптических явлений. Обосновывается, что включение бытового контекста в урок помогает сделать физику наглядной, понятной и личностно значимой для подростков.

Введение

Физика часто кажется школьникам сложной и далёкой от повседневной жизни. Однако стоит внимательно по-

смотреть на обычный день, и становится ясно: почти каждое бытовое действие связано с физическими явлениями. Когда закипает вода в чайнике, тает лёд, заряжается смартфон, загорается экран, работает микровол-

новая печь или охлаждается холодильник, мы имеем дело с конкретными законами физики.

В 7–8-х классах обращение к бытовым примерам особенно важно. В этом возрасте ученикам необходимо видеть практический смысл учебного материала, иначе физика быстро начинает восприниматься как набор абстрактных формул. Между тем, именно знакомые ситуации вызывают интерес, снижают тревожность перед сложными темами и помогают связать теорию с личным опытом. Бытовой контекст делает физику «своей»: не чужой наукой из учебника, а способом объяснения мира, в котором живёт каждый человек.

Цель данной статьи — показать, что через бытовые процессы на кухне, использования домашней техники и смартфона можно объяснять основные физические явления и одновременно повышать интерес школьников к предмету.

Задачи статьи: рассмотреть физику в привычных бытовых ситуациях, показать её связь с учебной программой и выделить методические возможности такого подхода на уроке.

Основная часть

Кухня как лаборатория

Кухня — одно из самых удобных мест для наблюдения физических явлений. Здесь особенно наглядно проявляются тепловые процессы, изменение агрегатного состояния веществ, диффузия, давление, плотность и плавление тел. Когда на плите нагревается вода, ученик может увидеть конвекцию, испарение и кипение. Когда заваривается чай, становится заметно, как быстро распространяются частицы вещества в жидкости. Когда ложка опускается в горячий напиток, можно обсудить теплопроводность и охлаждение.

Исследовательские работы по теме «Физика на кухне» показывают, что именно в бытовой среде удобно проводить наблюдения и простые опыты, а затем объяснять их с точки зрения школьного курса физики. Это особенно ценно для 7–8-х классов, потому что многие темы программы напрямую связаны с повседневными ситуациями. Вода в кастрюле, пар над чайником, стеклянная банка, металлическая ложка, соль, лёд, масло, посуда и даже воздух на кухне могут стать материалом для учебного наблюдения.

Например, при нагревании воды можно обсудить, почему тёплые слои поднимаются вверх, а холодные опускаются вниз. Это даёт возможность говорить о конвекции. При наблюдении за остыванием горячего чая легко показать, что скорость теплообмена зависит от условий: открытая чашка остывает быстрее, чем закрытая, а перемешивание ускоряет теплоотдачу. Когда дети видят, что обычный чай связан с теплопередачей, испарением и движением молекул, у них появляется ощущение, что физика действительно объясняет жизнь.

Тепло, пар и давление

Одной из самых благодарных тем для бытового объяснения являются тепловые явления. Кипящий чайник, горячая кастрюля, разогретая сковорода, термос и даже морозильная камера дают множество примеров для обсуждения. Ученики легко понимают, почему металлическая ложка нагревается быстрее пластиковой, почему крышка помогает сохранить тепло и почему в термосе вода остывает медленнее. Здесь можно объяснить роль теплопроводности, конвекции и излучения.

Особенно хорошо бытовой контекст работает при изучении давления. Вода в шланге, насос, шприц, крышка на банке, вакуумный контейнер и упаковка продуктов позволяют показать, что давление — не только величина из учебника, но и реальный фактор, влияющий на многие процессы. Именно бытовые опыты делают закон Паскаля и атмосферное давление понятными и запоминающимися. Публикации о физических явлениях на кухне подчёркивают, что подобные наблюдения помогают учащимся увидеть связь между опытом и теорией.

Кухонная среда особенно удобна и для разговора о плотности. Почему масло плавает на воде? Почему картофель тонет в обычной воде, но может всплыть в солёной? Почему сливки и молоко ведут себя по-разному? Эти вопросы позволяют перейти от бытового наблюдения к научному объяснению, не теряя интереса ученика. В результате привычные продукты питания становятся не просто предметами повседневности, а объектами физического исследования.

Бытовая техника и электричество

Современный дом невозможно представить без бытовой техники. Холодильник, микроволновая печь, электрочайник, утюг, пылесос, стиральная машина, фен и посудомоечная машина — всё это наглядные примеры применения законов физики. Для школьника особенно полезно понять, что любой прибор работает на основе преобразования энергии. Электрическая энергия превращается в тепловую, механическую, световую или звуковую.

Когда ученик смотрит на работу чайника, он может проследить путь электрического тока, увидеть нагревание спирали и обсудить мощность прибора. Когда работает пылесос, можно говорить о двигателе, потоке воздуха, давлении и механической работе. Холодильник даёт хороший повод обсудить тепловые процессы, обмен энергией и условия сохранения холода. Стиральная машина позволяет связать физику с вращением, трением, давлением воды и автоматическим управлением.

Подобные примеры помогают ученикам понять, что физика — это не только про «старые опыты» из учебника, но и про технологии, без которых невозможна современная жизнь. Через бытовую технику у школьников формируется интерес к инженерному мышлению и понимание того, как научные знания используются в реальных устройствах.

Смартфон как современный пример

Особое место в жизни подростков занимает смартфон. Это устройство вызывает у них постоянный интерес, а значит, может стать мощным инструментом мотивации на уроках физики. Смартфон объединяет сразу несколько физических явлений: свет, звук, электричество, волны, движение, энергию и свойства материалов.

Экран смартфона связан с оптикой и световыми явлениями. Яркость, отражение, цветопередача, работа датчика освещённости — всё это можно обсуждать в связи со школьным курсом. Сенсорный экран опирается на электрические свойства материалов и способность системы реагировать на прикосновение. Динамик и микрофон позволяют перейти к теме звуковых колебаний, преобразования энергии и распространения волн. Камера — удобный повод поговорить о линзах, изображении и преломлении света. Даже процесс зарядки смартфона даёт возможность обсудить ток, источник питания, аккумулятор и передачу энергии.

Смартфон интересен ещё и потому, что соединяет физику с личным опытом подростка. Ученик каждый день пользуется этим устройством, но редко задумывается, почему оно работает именно так. Если учитель показывает, что внутри привычного «гаджета» скрыты физические закономерности, это заметно повышает вовлечённость. Школьник начинает воспринимать физику не как набор отвлечённых понятий, а как ключ к пониманию устройства мира вокруг него.

Быт как пространство наблюдения

Главное достоинство бытовых примеров состоит в том, что они доступны каждому ученику. Для них не нужны сложные приборы или лабораторное оборудование. Достаточно внимательного взгляда на обычные вещи: чай, кастрюлю, лёд, утюг, лампу, зарядное устройство, стекло, зеркало, телефон, наушники. Из этих предметов можно создать целую систему наблюдений и мини-исследований.

Такой подход особенно полезен в 7–8-х классах, когда важно развивать не только знания, но и наблюдательность, умение замечать закономерности и делать выводы. Ученик, который научился видеть физику дома, быстрее замечает её и на уроке. Он уже понимает, что закон — это не строка из учебника, а описание реального процесса. Это особенно важно для формирования устойчивого познавательного интереса.

Бытовой контекст помогает и в организации проектной деятельности. Темы вроде «Физика на кухне», «Физика в смартфоне», «Физика в ванной комнате», «Физика

в холодильнике» или «Физика дома» позволяют ученикам самостоятельно наблюдать, сравнивать и объяснять явления. Такие мини-проекты могут быть выполнены индивидуально или в парах и стать хорошим дополнением к учебной программе.¹

Методический эффект

Использование бытовых примеров на уроке имеет не только познавательный, но и методический эффект. Во-первых, оно повышает мотивацию. Ученик быстрее включается в обсуждение темы, если видит знакомую ситуацию. Во-вторых, бытовой материал снижает страх перед новым содержанием: ребёнок понимает, что уже встречался с этим явлением в жизни. В-третьих, такой подход помогает учителю строить объяснение от известного к неизвестному, от наблюдения к закону.

На практике это может выглядеть так. Сначала учитель предлагает бытовую ситуацию: почему запотело стекло, почему чай остывает, почему телефон греется при зарядке, почему ложка нагревается в супе. Затем учащиеся высказывают предположения, после чего учитель вводит физическое объяснение. Такой способ обучения соответствует возрастным особенностям подростков и поддерживает их интерес к предмету.

Кроме того, бытовые сюжеты хорошо подходят для повторения и закрепления материала. Если ученики уже видели, как закон проявляется на кухне или в смартфоне, им легче вспомнить его на контрольной работе. Это делает обучение более осмысленным и долговременным.

Заключение

Физика в быту — это не упрощение науки, а её приближение к реальной жизни ученика. Кухня, домашняя техника и смартфон дают богатый материал для объяснения тепловых, механических, электрических, оптических и волновых явлений. Именно через такие примеры школьники 7–8-х классов начинают понимать, что физика присутствует в каждом доме и в каждом предмете, которым они пользуются.

Для учителя бытовой контекст является мощным методическим ресурсом. Он помогает сделать урок наглядным, интересным и практико-ориентированным. Для ученика же он превращает физику из абстрактного предмета в инструмент понимания собственного опыта. Следовательно, обращение к темам кухни и смартфона может стать одним из наиболее эффективных способов поддержания интереса к физике в основной школе.

Литература:

1. Проект «Физика в быту»: методические материалы на Инфоурок. URL: <https://infourok.ru/proekt-fizika-v-bytu-4162653.html> (дата обращения: 25.06.2026).
2. «Физика на кухне» // NS Portal. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2016/04/01/fizika-na-kuhne> (дата обращения: 25.06.2026).

3. Физика в повседневной жизни человека // NS Portal. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2022/01/04/fizika-v-provedennoy-zhizni-cheloveka> (дата обращения: 25.06.2026).
4. Научно-исследовательская работа «Физические явления на кухне» // NS Portal. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/2015/05/28/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-na-temu> (дата обращения: 25.06.2026).
5. Исследовательская работа «Физика на кухне» // NS Portal. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/2015/11/01/issledovatel'skaya-rabota-fizika-na-kuhne> (дата обращения: 25.06.2026).
6. Физика в быту. URL: <https://school-science.ru/2/11/29900> (дата обращения: 25.06.2026).

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Режиссура звука в современном медиaprостранстве

Протопопов Арсентий Андреевич, выпускник
Московский университет «Синергия»

С целью изучения феномена профессиональных методов и инструментария звукорежиссуры, применяемых в современном медиaprостранстве, проведен теоретический анализ актуальных проблем творческого процесса медиакommunikаций в новой технологической среде, характеризующейся стремительным внедрением нейросетей в процесс создания медиaproдукта. Перед исследователями была поставлена задача изучения возможностей производства современных аудиовизуальных произведений с опорой на новые методы и приемы, распространившиеся в медиасреде в период с 2014 по 2024 год. В данном исследовании не только выявлены и систематизированы основные исторические этапы развития звукозаписи и режиссуры звука, но и проанализированы основные творческие доминанты, определяющие новую роль звукорежиссуры в системе современных медиакommunikаций.

Ключевые слова: аудиовизуальные медиа, медиакommunikации, медиaprостранство, кинематограф, радиовещание, звукорежиссура, звукозапись.

Введение

Медиатизация значимых сфер современной жизни (религии, образования, культуры, искусства) ставит закономерные вопросы о связи искусства создания и обработки звука с традициями, сформированными в медиасфере, о трансформации современного креолизованного медиатекста, включающего знаки различных семиотических систем (текст — изображение — звук — компьютерная графика — виртуальная и дополненная реальность). В области аудиовизуальных практик потребность описания и анализа изменений, при которых в триаде «текст — изображение — звук» акцент смещается на аудио составляющую современного медиатекста, особенно очевидна. В современном мире высоких технологий, ускоренного темпа жизни и тотальной компьютеризации всех сфер деятельности трансформируются поведение людей, их привычки, способы коммуникации и проведения досуга, а также понимание устройства мира и роли человека в нем. Данный процесс затрагивает все сферы человеческой деятельности, в том числе и такие молодые отрасли как звукозапись и звукорежиссура.

Исследование дополнительно приобретает свою значимость еще и в контексте того, как медиатексты в современном общении постепенно начинают играть ключевую роль, влияя на сферу культуры в целом и на формирование индивидуальности в частности. Основываясь не только на постулатах музыкознания, но и на позиции гуманитарных дисциплин по данному вопросу, философия

звукa обеспечивает создание комплексных категориальных структур. Этот подход делает акцент на фундаментальных принципах человеческой коммуникативной деятельности, что приводит к актуализации исследования специфики информационных процессов и методов восприятия, тем самым подчеркивая взаимосвязь ключевых исследовательских проблем философии звука с коммуникативными стратегиями.

Режиссура звука, несмотря на свою молодость как направления, находящегося на стыке технических наук и искусства, представляет собой некое самобытное явление, имеющее свою глубокую специфику развития.

В 30-е годы XX века вышел целый ряд работ, посвященных электрификации звука. Данное направление исследований представлено отдельными статьями инженеров А. Аврамова, Е. Дмитриева, Б. Ласкина, Е. Симонова, В. Смирнягина, Б. Янковского. Также имеет смысл отметить здесь работу «В мире застывших звуков» В. Д. Охотникова, труды Б. Я. Меерзона, В. А. Никамина, А. В. Римского-Корсакова, Л. А. Шилова.

Раздел, посвященный процессу становления профессии звукорежиссера, его роли и влиянию на конечный результат производства экранного произведения, представлен отдельными статьями знаменитых советских специалистов (В. Б. Бабушкин, И. П. Вепринцев, В. В. Виноградов, А. В. Гросман, П. К. Кондрашин), книгами зарубежных инженеров по работе со звуком (Д. Гибсон, Б. Катц, А. Нисбет, М. Ставроу, Б. Овсински, П. Уайт, Д. Фрей), трудами, касающимися некоторых во-

просов звукооператорской работы (К. Кубат, В. С. Маньковский, Л. С. Трантенберг), а также материалами, посвященными работе звукорежиссера со звуковым материалом (Ю. И. Козюренко, Ю. В. Петелин, Р. Ю. Петелин, А. В. Севашко).

Однако комплексных научных трудов, достаточно подробно описывающих историю формирования, становления и трансформации звукорежиссуры в области динамично развивающегося медиaproстранства, недостаточно.

Необходимость данного исследования обусловлена тем фактом, что звукорежиссура является сейчас неотъемлемой частью таких видов искусства в области медиа, как кино, телевидение, Интернет, музыкальное исполнительство различных стилей. В связи с этим можно сделать вывод, что технические возможности, а также творческое начало, исходящее от звукорежиссера, приобретают все большую роль в аудиовизуальной сфере и делает этого специалиста полноценным соавтором аудиовизуального контента.

Актуальность данного исследования также обусловлена, с одной стороны, необходимостью повышения уровня теоретического осмысления и систематизации уже имеющейся и постоянно нарастающей массы информации, касающейся звукозаписи как технического процесса, и звукорежиссуры, как процесса творческого. С другой же стороны, практически полностью отсутствует целенаправленное аналитическое исследование, касающееся выразительных возможностей звука в системе медиакommunikаций и роли звукорежиссера как участника художественной деятельности по созданию аудиовизуального произведения. В целом, необходимость проведения данного исследования вызвана объективной потребностью систематизации множества разрозненных фактов, касающихся истории процесса становления звукозаписи и звукорежиссуры с целью получения возможности более системного изучения как медиапроизведений прошлых лет, так и более полного представления перспектив развития обозначенных направлений творческой деятельности.

Так как предметом данного исследования является процесс развития звукозаписи, анализируемый в контексте художественно-эстетических этапов становления звукозрительного образа в отечественном медиaproстранстве, соответственно, цель данного исследования — описание основных исторических этапов развития звукозаписи и режиссуры звука, а также выявление основных художественных аспектов, определяющих место звукорежиссуры в системе современных медиакommunikаций.

Методология и методы исследования были заимствованы из гуманитарных наук, в том числе из философии и искусствоведения. Был использован метод историзма, позволивший отразить неравномерность процессов развития различных видов медиаконтента и методов осмысления объективной действительности на разных исторических этапах. Системный подход позволил провести

анализ способов изучения звука в контексте современного медиaproстранства. Метод сравнительного анализа позволил выявить сходства и различия в различных направлениях звукорежиссуры и позволил проследить взаимосвязь изменений в звукозрительном образе и развития звукорежиссерской отрасли в сфере медиа.

Режиссура звука в системе современных медиакommunikаций

Исследование медиатекстов и медиакommunikаций через призму науки обогащает искусство не только философскими размышлениями, но также включает в себя элементы культурологии, социологии, психологии и истории, призванные глубже понять сущность звука. Это позволяет видеть, как медиатексты, внедренные в гуманитарные науки, отражают экзистенциальные идеи, оказывая влияние на личное восприятие мира, общение людей и трансформацию общественных процессов.

Современные средства массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, мультипликация, блоггинг и др.) невозможно представить без записанного звука. Многие звукорежиссеры задавались вопросами отличия звукорежиссуры концертной и театральной, в кино и на телевидении или в Интернете, студийной работы и работы на радио. Е. А. Авербах (Петрушанская) в своих научных работах в сфере экранных искусств отмечала, что хорошая фонограмма практически сливается с общим впечатлением от аудиовизуального произведения, что делает ее слишком зависимой от экранного изображения. А живые трансляции концертов по радио, несмотря на свою уникальность, постепенно были вытеснены сначала грампластинками, затем дисками и, наконец, облачными хранилищами и стриминговыми платформами [1].

Несмотря на то, что звук и его влияние на изменение способов передачи и восприятия информации изучаются на протяжении многих столетий, требуется уточнить само понятие звука и режиссуры звука. Обобщая многочисленные определения, применяемые в сфере звукорежиссуры в качестве официальных или бытовых, можно утверждать, что это искусство творческой работы со звуком в аудио и видеопроизведениях. В каждом конкретном случае до потребителя доводится определенный формат аудио или видео информации, представляющий интерес для аудитории. В связи с этим можно сделать вывод, что в настоящее время звукорежиссура в качестве неотъемлемого важного инструмента входит в полисистему средств массовой коммуникации и представляет собой единый механизм таких многофункциональных блоков, как радио, телевидение, Интернет или иные медиа.

Если рассматривать звукорежиссуру с позиций интересов общества, то она является механизмом социального управления, призванным направлять результаты своих прикладных и научно-практических достижений на формирование массового сознания и новых способов передачи эмоциональной информации.

В современном мире, где технический прогресс не стоит на месте, профессия звукорежиссера становится все более востребованной и перспективной. Это направление творческой работы постоянно развивается благодаря постоянным обновлениям в области техники и программного обеспечения. Такая динамичная среда обеспечивает представителям творческих профессий практически безграничные возможности для воплощения своих самых амбициозных медиапроектов и замыслов. Новейшие технологии позволяют трансформировать или создавать звуки таким образом, который был недоступен в прошлом, превращая этот процесс в настоящее искусство. Это не только открывает простор для творчества, но и требует от специалистов постоянного самосовершенствования и изучения новинок в мире аудиотехнологий. Также можно отметить, что профессия звукорежиссера гармонично сочетает в себе сферы музыкального искусства, точных наук и технических инноваций, тем самым предлагая возможности для реализации потенциала роста и реализации различных творческих идей [3].

В настоящее время звукорежиссер является неотъемлемым членом любой команды, работающей в сфере аудиовизуальных технологий. Современные реалии-шоу или видео блоггинг немыслимы без специалиста, отвечающего за запись звука на площадке или за создание музыкального оформления визуального ряда. Кинематограф и телевидение также в составе творческих команд имеют отдельный звуковой цех, в задачи которого входит создание атмосферы в кадре, микширование речи, шумов, музыки и тишины, фиксация звука на съемочной площадке и последующая творческая обработка записанных дорожек, а также соединение их с видео для получения эффекта достоверности.

Важность роли звукорежиссуры и звукозаписи осознавалась обществом очень постепенно. Живая передача и синхронная трансляция долгое время считались главными особенностями, определяющими специфику радиоискусства [6]. Фиксация звуковой картины означала потерю достоверности и сопричастности истинному искусству, что, в свою очередь, символизировало отступление от принципиальных, уже исторически сложившихся принципов радиовещания. Однако, нарастающая потребность в применении звукозаписи стимулировала развитие технического оснащения, что могло способствовать улучшению качества записей и их масштабированию на территории всей страны и зарубежья. Результатом многочисленных дискуссий в начале 30-х годов XX века стало утверждение: «Грамзапись — активный сотрудник радиовещания», принадлежащее музыковеду Г. А. Поляновскому. Применение микрофонов в радиовещании привело к старту длительного периода режиссерских экспериментов с первоначальным звуком с целью усиления выразительности. Но все же изначальная задача звукозаписи сводилась к достоверной и максимально реалистичной, практически документальной передаче исходного сигнала. В этом случае радио могло подчинить общее

звучание своим уже определившимся и утвержденным художественным правилам и канонам [1].

Изначально для радиовещания использовались грам-пластинки, позже радио само стало давать контент для записи, состоящий из записанного звука прямых трансляций [9]. Чем больше становилось записей, тем все больше возрастала потребность систематизации различных звуковых находок, сделанных различными звукорежиссерами. Ведь тогда еще не было школы звукорежиссуры, а эта творческая сфера только начинала приобретать очертания будущего научного направления. После старта процесса изучения наследия других звукорежиссеров и предварительной оценки значимости достижений, роль звукорежиссера как члена творческой команды, а иногда и ее лидера, преуменьшить уже было невозможно.

Данный процесс отразился даже в понятийном аппарате, ведь до 40-х годов XX века у данной сферы в России даже не было своего названия. Звукорежиссеры именовались тонмейстерами на немецкий манер, далее эти специалисты получили название звукоинженеров и только потом, в 60-х годах XX века стали называться звукорежиссерами. Именно в это время из нейтрального статиста звукорежиссер превращается в полноценного соавтора звуковой партитуры [4].

Развитие звукорежиссуры в нашей стране началось именно с радио, а именно с музыкального вещания и экспериментов с фактурой. Наметились первые творческие союзы дирижеров со звукорежиссерами. Ярким примером является многолетняя и очень плодотворная работа звукорежиссера А. Гросмана и великого дирижера с мировым именем Е. Мравинского. В результате экспериментов в сфере вокального и инструментального исполнительства у микрофона были получены интересные результаты, ставшие основой для выработки единой концепции представления звуковой партитуры в радио: максимально точное отражение живого звучания и создание эталонного художественного представления о происходящем у слушателя. Именно из таких записей и состоит Золотой фонд — каталог уникальных по своей выразительности звучания записей, уже много лет служащих примером и методическим материалом для воспитания новых поколений специалистов в этой сфере. Основу этих записей составляют драматические и оперные спектакли. Это связано с тем, что именно в этих жанрах можно было достичь удивительных с точки зрения выразительности результатов сочетания музыки, речи, шумов и тишины. Кроме того, большое влияние на результат оказывала уникальная акустика помещений, ведь студии фирмы «Мелодия», Тон-студия Мосфильма и акустические помещения Дома звукозаписи обладали точно просчитанной конструкцией, создающей особые звуковые отражения, которые в руках опытного звукорежиссера превращались в неповторимые выразительные краски, создающие у слушателей эффект погружения в происходящие события [9].

Несмотря на то, что сегодня по радио крайне редко можно услышать живое исполнение, некоторые радио-

станции практикуют приглашение музыкальных коллективов в эфир для полноценного выступления. Подобные музыкальные передачи выходили в разные периоды времени на радио «Маяк», Нашем Радио, Авторадио, на некоторых интернет-радиостанциях (например, Свое радио).

А вот теле или интернет-трансляции из театров или с концертных площадок всего мира можно увидеть достаточно часто. И мастерство звукорежиссера тут играет очень важную роль, так как у зрителя должно сформироваться ощущение присутствия в зале и сопричастности происходящему. Развитие этого направления породило развитие жанра «бэкстейдж». События, происходящие за кулисами, процесс подготовки, репетиций, финальных прогонов, других рабочих моментов, зачастую комичных, вызывают у зрителя почти такой же интерес, как и само событие. И здесь процесс работы звукорежиссера играет большую художественную роль, так как используется в качестве творческого элемента.

Разумеется, у телевидения есть определенные специфические особенности, связанные с наличием визуального ряда, который требует синхронного звука. В этом случае свойства фонограммы непосредственно влияют на восприятие видеоряда [2]. При этом общая концепция звукового решения кадра сильно влияет на восприятие информации зрителем. Если речь идет о новостном телевидении, то звукорежиссер должен уметь пользоваться всеми имеющимися современными технологиями, чтобы записывать звук в условиях дождя, сильного ветра, боевых действий, шумной улицы и в других экстремальных ситуациях. Если же речь идет о ток-шоу или реалити-шоу, то звучание кадра должно создавать определенный эффект присутствия зрителя в гуще событий. Это касается и видеоблоггинга, получившего массовое распространение в сети Интернет в последние годы.

Особенно значительна роль звукорежиссера в кинематографе. Ведь сочетание музыки, шумов, речи и тишины создает аудиовизуальный образ всей картины. Подтверждением значимости роли этого специалиста или группы специалистов в данной сфере является появление в 1930 году премии Американской академии киноискусства «Оскар» за лучший звук, которая вручается ежегодно.

Кинотеоретики многократно указывали на тот факт, что звук в кинематографе является неотъемлемой частью единого звукозрительного образа. Психологическое восприятие пространства, его объем, не может быть передан с помощью одного лишь изображения. Для кинематографа характерно сочетание или противопоставление различных акустических пространств, звуковых планов, интершумов, применение контрапункта (осознанного противопоставления звука и изображения) и иных выразительных средств.

Аудиопроизводство в целом и искусство режиссуры звука в частности сравнительно недавно вошли в список направлений человеческой деятельности и открыли широкие горизонты для творческого самовыражения. Несомненно, стремительное развитие технологий в этой

области преобразило индустрии кино и телевидения, предоставив им возможности, которые ранее были нереальными. Эти достижения позволили создавать настоящие шедевры, способные затронуть самые тонкие переживания и эмоции зрителей. Данный эффект достигается за счет того, что аудиовизуальный образ сочетает в себе изображение, визуальные эффекты, закадровый и внутрикадровый текст, шумы и музыку, связывая их единым темпоритмом. И если за качество визуального ряда отвечают операторы, монтажеры и осветители, то за звуковую и музыкальную часть отвечает звукорежиссер.

Важно подчеркнуть, что современные технические решения и инновации играют важную роль в развитии отрасли массовых коммуникаций. Внедрение унифицированного программного обеспечения существенно упростило процесс работы звукорежиссеров, однако, ключевое значение приобретает талант, профессиональное мастерство и индивидуальный подход каждого звукорежиссера. Так, личные качества и специальные навыки этих специалистов в значительной мере определяют уникальность и качество финального медиапродукта [7].

Не стоит забывать, что за успехом любого проекта стоит тяжелая и кропотливая работа профессионалов, способных не только применять продвинутый инструментарий, но и обладающих новаторским видением и смелостью к экспериментам. Звукорежиссура как творческая деятельность, несмотря на свою относительную молодость, уже доказала свою способность изменять представления о привычных аудиовизуальных форматах, практически безгранично расширяя границы привычного.

Также можно сказать, что звукорежиссура продолжит играть ключевую роль в развитии современного медиапространства, постоянно вдохновляя как создателей, так и потребителей аудиовизуального контента новыми возможностями и идеями. В рамках этой динамично развивающейся отрасли постоянно возникают новые вызовы и задачи, требующие инновационных подходов и свежего взгляда на процесс создания, обработки и монтажа качественного звука.

Одним из ключевых факторов, которые могут невыгодно отразиться на качестве аудиодорожек в кинематографических и телевизионных проектах, является привлечение недостаточно квалифицированных специалистов в области создания и обработки звука. Недаром среди обладателей антипремии «Золотая малина» в номинации «Худшая песня» можно увидеть такие имена, как Эннио Морриконе, Принс, Мадонна, U2, Уитни Хьюстон и др. Когда в процессе производства фильмов или сериалов задействованы люди с недостаточной профессиональной подготовкой, это неизбежно приводит к снижению общего качества звуковой картины. Это обстоятельство подчеркивает важность выбора опытных звукорежиссеров и композиторов, которые способны обеспечить высокий уровень качества создания, обработки и монтажа аудиофайлов. Наличие квалифицированных специалистов позволяет не только избежать типичных ошибок при

записи и сведении звука, но и внедрять инновационные технологии и творческие решения, способные улучшить звуковое сопровождение проекта. В процессе работы над аудио особое внимание уделяется тонкостям и деталям, таким как подбор музыкального сопровождения, звуковых эффектов и оптимизация речевых фрагментов. Эти аспекты требуют не только технических навыков, но и художественного вкуса, который приходит только с опытом [5].

В настоящее время роль средств массовой информации стремительно возрастает, наблюдается эволюционирующее взаимодействие между коммуникационными технологиями и другими сферами человеческой деятельности. Это привело к формированию информационной культуры как уникальной сферы, которая управляется собственными правилами и нормами, выходящими за рамки традиционного понимания культурных процессов. В ее основе лежит слияние различных арт-форм, включая музыку и визуальные изображения, создаваемые на экране в различных жанрах и видах искусств [8].

Важность этой сферы проявляется в том, как она влияет на социальные взаимодействия в обществе и на формирование культурного ландшафта. Ее развитие стимулирует появление новых видов творчества и методов выражения, а также требует наличия подготовленных специалистов с уникальными знаниями, умениями и навыками. С появлением звукового кино, а затем и других видов аудиовизуальных коммуникативных технологий, стала очевидной необходимость в подготовке профессионалов, которые могут работать в этом новом и динамично развивающемся контексте. Роль этих специалистов (например, звукооператоров, звукоинженеров, звукорежиссеров и саунд-дизайнеров) становится ключевой в процессе создания аудиовизуального контента для современного медиaprостранства.

Процесс создания звукозрительных образов значительно изменился с момента выхода на экраны первого звукового фильма. Эти изменения были вызваны развитием технологий, появлением новых медиаформатов и требованиями аудитории, которая стремится к новизне и инновациям. Сфера медиа постоянно расширяется и трансформируется, непрерывно присоединяя к себе различные элементы художественного творчества и технических изысканий, тем самым подчеркивая постоянную необходимость для тех, кто работает в сфере медиакommunikаций, адаптировать контент под изменяющиеся запросы аудитории.

Таким образом, информационная культура становится не просто фоном для технического прогресса, а активным участником развития, формирующим новые творческие направления в коммуникации. Она формирует запрос на внедрение инноваций в области медиа, способствует появлению новых жанров и стилей, и, видоизменяясь под влиянием технологий, она трансформирует само общество и способы коммуникации.

В современной индустрии создания аудио и видео контента важную роль играют не только актерский состав, музыканты и административный блок, но и технический персонал. В частности, ключевыми фигурами являются профессиональные звукорежиссеры, которые наряду с монтажерами и музыкальными редакторами, составляют основу успешной команды постпродакшна. Эти специалисты тщательно обрабатывают отдельные элементы каждой аудио дорожки, чтобы конечный продукт обладал высочайшим качеством.

Профессиональные звукорежиссеры, в частности, играют решающую роль в обеспечении того, чтобы звуковое сопровождение соответствовало общей концепции аудиовизуального произведения. Они тесно сотрудничают с режиссерами и музыкальными редакторами с целью подбора подходящих музыкальных композиций или шумового сопровождения и их дальнейшего максимально эффективного использования. Монтажеры же занимаются сложным процессом редактирования видео, тесно взаимодействуя с звуковым цехом, чтобы всё совпало по таймингу и ритму [5].

Трудозатраты такой кропотливой работы сложно переоценить. От мастерства специалистов зависит, насколько естественно и убедительно будет восприниматься зрителями конечный медиапродукт. Добавление новых звуковых эффектов в аудио требуют не только технических навыков, но и творческого подхода. А это значит, что успех любого медийного проекта или музыкального произведения зависит от качественного выполнения специалистами своей работы.

Монтажеры, музыкальные редакторы и звукорежиссеры являются незаменимыми участниками производственного процесса. Их профессиональный вклад в создание медиапроизведений играет ключевую роль, ведь благодаря специальным навыкам и творческому подходу аудитория имеет возможность наслаждаться качественным медиаконтентом.

Заключение

Уровень развития техники и представлений о звуке использующийся для создания медиапроизведения, определяет те возможности, которые непосредственно влияют на творчество звукорежиссера. Наука о звуке прошла достаточно долгий путь. Различные подходы к изучению звука раскрывали схожую цель — применение звуковых характеристик в различных областях науки и техники. На каждом историческом этапе развития технические и научные характеристики звука определяли тот инструментарий, которым пользовались специалисты, работающие в данной области.

Творческие методы звукорежиссуры зависят от общей направленности использования выразительных средств конкретного периода развития медиа. Однако стоит заметить, что не всегда технические ограничения препятствуют созданию художественных произведений, так как

напряжение творческой воли позволяет порой новые, еще никогда не применявшиеся приемы, которые впоследствии зачастую становятся канонами работы в подобных ситуациях [10].

Со временем, прошедшим от первых попыток внедрить звук в систему массовых коммуникаций, звукорежиссер стал полноценным соучастником творческого процесса создания аудиовизуального произведения.

Над советскими фильмами и теле- и радиопередачами работали уникальные специалисты, обладающие уникальным узнаваемым почерком. Они к каждому сеансу записи подходили творчески. Именно поэтому множество открытий было совершено ими в процессе работы в различных условиях и на различных площадках. Уникальный опыт, передающийся от мастера к ученику, и высочайший профессионализм были отличительной чертой отечественных звукорежиссеров, что, несомненно, читалось в их звуковых работах.

В современном медиапространстве сейчас можно наблюдать развитие двух наиболее быстро развивающихся отраслей, связанных со звуком, — это звукорежиссура и саунд-дизайн. Они сформировались в нашей стране благодаря пионерским звуковым экспериментам, проведенным советскими инженерами-изобретателями. Эти сферы деятельности, преобразуя и интерпретируя основополагающие принципы, впервые сформулированные в начале XX века, обогащают звуковое пространство ме-

диаконтента, создавая уникальные инновационные аудиовизуальные опыты. Неоспорим тот факт, что эксперименты с искусственными тембрами и процессом создания звука, уходящие корнями в историю становления направления звукорежиссуры, являются фундаментом для новых открытий в сфере дизайна и режиссуры аудио, которые, в свою очередь, формируют современный звуковой ландшафт в соответствии с запросами аудитории.

Черпая вдохновение из прошлого и постоянно развиваясь, современные звукорежиссеры и саунд-дизайнеры продолжают исследовать свойства звука, применяя старые теории к созданию новаторских эффектов и неповторимых тембров, не имеющих природных аналогов. Заложенные основы не только повлияли на методы работы со звуком, но и обеспечили инструментарий для экспериментов в современной звуковой индустрии.

В заключение следует отметить, что качество звуковых партитур в медиапроизведениях непосредственно зависит от уровня профессионализма участников процесса их создания. Именно поэтому для достижения высокого качественного результата важно ориентироваться на привлечение исключительно опытных и талантливых специалистов в области звукового дизайна. Их умение и мастерство способны значительно повысить восприятие и эмоциональный отклик аудитории, делая каждый звук значимым и помогая полноценно раскрыть общую идею и уникальную атмосферу каждой сцены.

Литература:

1. Авербах Е. А. Выразительные возможности звукозаписи на радио, телевидении и в мультипликации // Рождение звукового образа: художественные проблемы звукозаписи в экранных искусствах и на радио. — М.: Искусство, 1985. — С. 63–75.
2. Алдошина И. А. Высококачественные акустические системы и излучатели / И. А. Алдошина, А. П. Войшвилло. — Москва: Радио и связь, 1985. — 168 с.
3. Ефимова Н. Н. Звук в эфире. — 2-е изд. — М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2015. — 145 с.
4. Ефимова Н. Н. Призвание. Из истории отечественной звукорежиссуры по воспоминаниям Б. Я. Меерзона. — М.: Издательство ГИТР, 2010. — 39 с.
5. Ефимова Н. Н. Художественно-эстетический анализ звукового эфирного пространства телерадиовещания: автореф. дис. д-ра. искусствовед. наук: 17.00.03. — М., 2005. — 280 с.
6. Из истории российской звукозаписи // Звукорежиссер URL: <https://audio-producer.ru/articles/iz-istorii-rossijskoj-zvukozapisi-chast-1/> (дата обращения: 07.08.2024).
7. Ключкова Е. Ю. Влияние личности звукорежиссера на процесс формирования аудиовизуального образа второй половины XX века // Театр. Живопись. Кино. Музыка. — 2016. — № 4. — С. 181–188.
8. Ключкова Е. Ю. Основные тенденции современной звукорежиссуры // Культурная жизнь Юга России. — 2017. — № 2. — С. 44–47.
9. Меерзон Б. Я. Основы электроакустики и магнитная запись звука [Текст]: Пособие для звукооператоров / Гос. ком. Совета Министров СССР по радиовещанию и телевидению. Науч.-метод. отд. — Москва: [б. и.], 1965. — 156 с.
10. Русинова Е. А. Влияние новых многоканальных звуковых технологий на киноязык: на опыте зарубежного кинематографа: дис. канд. искусствовед. наук: 17.00.03. — М., 2004. — 120 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

«Ла-Ла Ленд» и «Поющие под дождем»: специфика и сравнительная характеристика фильмов с точки зрения жанра мюзикл

Диева Александра Максимилиановна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

В статье автор сравнивает мюзиклы «Ла-Ла Ленд» и «Поющие под дождем» с точки зрения жанра.

Ключевые слова: кино, мюзикл, драматургия.

Введение

Актуальность темы обусловлена возрождением интереса к жанру мюзикла в современном кинематографе. Фильмы «Ла-Ла Ленд» (2016, реж. Дэмьен Шазелл) и «Поющие под дождем» (1952, реж. Джин Келли и Стэнли Донен) являются одними из самых успешных музыкальных фильмов в истории, однако разделены 64 годами. Их сравнение позволяет проследить эволюцию жанра и выявить неизменные черты, а также оценить влияние классики на современные постановки.

Объект — фильмы «Ла-Ла Ленд» [5] и «Поющие под дождем» [9].

Предмет — приёмы, используемые в драматургии, оформлении и съёмке.

Цель — проанализировать и сравнить фильмы с точки зрения жанровых характеристик.

Задачи — изучить определение, специфику и драматургию мюзикла; выделить факторы восприятия; провести детальный анализ каждого фильма по пяти аспектам (драматургия, музыка, хореография, декорации, съёмка); сопоставить их и проверить гипотезу о том, что «Ла-Ла Ленд» является копией «Поющих под дождём», но зрители не воспринимают их как похожие из-за разницы в эпохах.

Методы — контент-анализ по Ю. М. Лотману, опрос.

Теоретические основы жанра мюзикл

Определение (на основе работ Тушинцевой [12], Бахтина [1], Шедовой [13] и Большой российской энциклопедии [7]):

Мюзикл — жанр музыкального театра, сочетающий запоминающуюся музыку, яркую хореографию и концептуальный сюжет, часто отражающий социальные проблемы, ориентированный на коммерческий успех и массовую

культуру. В отличие от оперетты или ревю, в мюзикле драматургия, музыка и танец образуют неразрывное единство («слово — музыка — движение»). Музыкальный стиль следует популярным течениям эпохи, а танцевальные номера несут сюжетную нагрузку.

Специфика драматургии включает:

1. Сочетание разных театральных жанров в одном произведении;
2. Авторство как коллективный труд;
3. Социальную зеркальность (проблематизация);
4. Важность лингвистических и экстралингвистических средств (декорации, свет, хореография);
5. Экспрессивность и образность;
6. Условность (часто переход в мир фантазий);
7. Цельность (музыкальные номера вплетены в сюжет).

Факторы восприятия (по Монду [6], Шедовой [13]):

1. Яркое шоу, красивая музыка, интересная история;
2. Соответствие ценностям аудитории;
3. Динамичное развитие событий, резкие контрасты;
4. Слом стереотипов (неожиданные финалы);
5. Метафоризация и повторяемость (лейтмотивы), создающие завораживающий эффект.

Анализ «Поющих под дождём»

Драматургия — история перехода от немого кино к звуковому в Голливуде 1920-х. Основные герои: актёр Дон Локвуд, его друг Космо и начинающая актриса Кэти. Конфликт — столкновение таланта и искусственности (Лина Ламонт, не умеющая петь). Сюжет идёт по «бродячему» пути успеха, сочетает комедию и мелодраму, финал оптимистичен [6].

Музыка — большинство песен заимствованы из других мюзиклов (кроме двух оригинальных). Самые известные номера: «Singin' in the Rain», «Make 'Em Laugh», «Good

Morning», «Broadway Melody Ballet». Музыка передаёт радость, комизм и голливудский блеск [8].

Хореография (Келли и Донен) — синтез степа, балета, акробатики и водевиля. Номера отличаются сложностью, синхронностью и использованием реквизита (зонты, шляпа, стулья). Культовый танец под дождём — образец лёгкости и атлетизма. Исполнители (особенно Дебби Рейнольдс) доводили себя до изнеможения [11].

Декорации — студия MGM, китайский театр, дом Кэти, павильон с проектором — всё это создаёт атмосферу золотого века Голливуда. Костюмы (Уолтер Плункетт) яркие, гламурные, отражают моду 20-х. В сценических номерах используются беговые дорожки, неоновые вывески, театральные эффекты [14].

Съёмка — нет новаторских приёмов, но есть интересные детали: ракурсы из-за кулис, подъём камеры, монтажные переходы между съёмками и готовым фильмом, цветовое кодирование эмоций [14].

Анализ «Ла-Ла Ленда»

Драматургия — история джазового пианиста Себастьяна и актрисы Мии в современном Лос-Анджелесе. Конфликт — между любовью и карьерными амбициями. Финал нетрадиционен: герои расходятся, но каждый достигает своей мечты. Фильм разделён на две части (условный хэппи-энд в обсерватории и реальный финал через 5 лет) [2].

Музыка (Джастин Гурвиц) — полностью оригинальная, с джазовыми, поп- и оркестровыми элементами. Лейтмотив — «City of Stars», также важны «Another Day of Sun», «Someone in the Crowd», «Audition». Музыка эмпатически следует эмоциям героев [3].

Хореография (Мэнди Мур) — эклектична: джаз, балет, современный танец. Поощрялась импровизация, движения не должны выглядеть профессионально — герои — «обычные мечтатели». Ключевые номера: танец в пробке, дуэт на скамейке, танец в обсерватории (с элементами фантастики). Хореография менее отточена, чем у Келли, но передаёт искренность [10].

Декорации — реальные места Лос-Анджелеса (развязка 105/110, обсерватория Гриффита, парк, студия Warner Bros.) стилизованы под классический Голливуд. Костюмы (Мэри Зофрис) — обычная одежда (H&M), но платья Мии меняются по сюжету: яркие цвета в начале, тусклые в ссорах, дизайнерские в финале. Эпилог — фантазийные декорации, отсылающие к импрессионизму [4].

Съёмка — известна длинными дублями (открывающая сцена — 4 минуты одним дублем). Используются ассоциативный монтаж, зеркальные кадры, съёмка через окно, работа со светом (выделение героев софитами). Звуковые метки (сигнал машины) связывают сцены [15].

Сопоставление (контент-анализ)

Проведён сравнительный анализ по 7 категориям (сюжет, сцены, декорации, костюмы, музыка, хорео-

графия, съёмка) с балльной оценкой совпадений (полное, частичное, отсутствие).

Результаты:

1. Сюжет [6] — 11 из 19 пунктов совпадают (оба о творческом пути в Голливуде, но разный конфликт и финал).
2. Сцены — 7 из 13 совпадают (например, танец под дождём/прогулка после свидания, финальный мюзикл-номер).
3. Декорации — 12 из 18 совпадают (стилизация, неоновые вывески, работа с проекцией).
4. Костюмы — 5 из 6 совпадают (классический стиль, но в «Поющих» есть одинаковые костюмы массовки, в «Ла-Ла Ленде» — нет).
5. Музыка — 2 из 5 совпадают, 2 не совпадают (оригинальность vs заимствования), 1 частично.
6. Хореография — 6 из 7 совпадают (синхронность, реквизит), отличается импровизация в «Ла-Ла Ленде».
7. Съёмка — 2 из 10 совпадают, 1 частично (из-за технологических различий).

Общий вывод: фильмы визуально и сюжетно очень близки, особенно в костюмах, декорациях, хореографии и ключевых сценах. Отличия обусловлены эпохой (техника, музыкальный стиль, финал). «Ла-Ла Ленд» сознательно цитирует классику, но не является плагиатом — это оммаж.

Опрос зрителей (n=65, релевантны 51)

Цель — выявить важные элементы восприятия.

Результаты:

1. 92,2 % отметили музыку и драматургию как важнейшие; 66,7 % — хореографию; съёмка — 35,3 %; декорации — 25,5 %.
2. Самая популярная комбинация — «музыка + хореография + сюжет» (17 человек). Респонденты подчёркивали цельность: эти три компонента неразрывны.
3. В определениях мюзикла чаще упоминались музыка (38 из 39) и хореография (27 из 39), сюжет — реже (6 раз), декорации — ещё реже (2 раза).
4. Некоторые респонденты отметили, что их профессиональный опыт (музыканты, танцоры) влияет на акценты.

Вывод по опросу: музыка и хореография действительно важны, но не менее значим сюжет — зрители воспринимают мюзикл как синтез всех трёх составляющих.

Заключение

Гипотеза о том, что «Ла-Ла Ленд» является копией, опровергнута — фильмы воспринимаются как похожие, но не идентичные. Сходство на уровне сценографии, хореографии и отдельных сюжетных ходов (что подтверждает контент-анализ) является осознанной данью уважения, а не плагиатом. Разница в эпохах не мешает зрителям видеть параллели, а также обсуждать их. Опрос показал, что для аудитории важна триада «музыка — хо-

реография — драматургия», причём их цельность — ключ к успеху мюзикла. Исследование подтвердило эволюцию жанра: от идеально отрепетированных номеров Келли

к более импровизационным танцам Шазелла, от хэппи-энда к горько-сладкому финалу. Оба фильма остаются эталонами жанра, каждый в своё время.

Литература:

1. Бахтин А. А. Жанровая классификация музыкально-драматических спектаклей (опера, балладная опера, оперетта, водевиль, мюзикл, поп-мюзикл, рок-опера, зонг-опера): монография / Бахтин А. А. — М.: Издательство «Палеотип», 2005—52 с.
2. Вдохновенные ретро / «Ла-Ла Ленд» Часть 1. / [Электронный ресурс] // CineModa. — URL: <https://www.cinemoda.ru/lalaland/> (дата обращения: 08.04.2024).
3. В «Ла-Ла Ленде» Нашли сцены, «взятые взаймы» из других картин / [Электронный ресурс] // Кино-театр.ru: [сайт]. — URL: <https://www.kino-teatr.ru/kino/news/y2017/1-27/10762/> (дата обращения: 05.05.2024).
4. Дединский С. Музыка их связала: фильмы, вдохновившие «Ла-Ла Ленд» / Дединский С. [Электронный ресурс] // Кинопоиск. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/2881839/> (дата обращения: 08.04.2024).
5. Ла-Ла Ленд (2016) [Электронный ресурс] // Кинопоиск. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/841081/> (дата обращения: 06.05.2024).
6. Монд О. -л Теоретико-экспериментальный подход к анализу театрального текста мюзикла // МНКО. 2010. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-eksperimentalnyy-podhod-k-analizu-teatralnogo-teksta-myuzikla> (дата обращения: 26.04.2024).
7. Мюзикл // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал — URL: <https://bigenc.ru/c/mi-uzikl-660e8e/?v=9273022> (дата обращения: 25.04.2024).
8. Поющие под дождем / [Электронный ресурс] // Вокруг кино: [сайт]. — URL: https://www.vokrug.tv/product/show/singin_in_the_rain/ (дата обращения: 06.05.2024).
9. Поющие под дождем (1951) [Электронный ресурс] // Кинопоиск. — URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/368/> (дата обращения: 06.05.2024).
10. Профессионализм и немного магии: как снимали «Ла Ла Ленд» / [Электронный ресурс]. — URL: <https://dimagrib.livejournal.com/3276453.html> (дата обращения: 05.05.2024).
11. Санти В. Мюзиклы 50-х, и чем так примечателен фильм «Поющие под дождем» [Электронный ресурс] — URL: <https://dzen.ru/a/XwlgJ2ndIABQBvu4> (дата обращения: 06.05.2024).
12. Тушинцева И. Так ли прост мюзикл? К проблематике жанра / Музыкальная академия. — 2015. — Выпуск № 1 (749). — С. 94–101.(дата обращения: 25.04.2024).
13. Шедова Е. В. Мюзикл, особенности его драматургии и сценического воплощения / Шедова Е. В. [Электронный ресурс] — URL: <http://repository.buk.by/bitstream/handle/123456789/415/Myuzikl,%20osobennosti%20ego%20dramaturgii%20i%20scenicheskogo%20voploshheniya.pdf?sequence=1> (дата обращения: 25.04.2024).
14. David Crow Why Singin' in the Rain Is Still the Best Movie Musical /David Crow [Электронный ресурс] — URL: <https://www.denofgeek.com/movies/singin-in-the-rain-still-the-best-moviemusical/> (дата обращения: 06.05.2024).
15. Thompson A. «La La Land»: How to Shoot a Musical Number [Электронный ресурс] // IndieWire: [сайт]. — URL: <https://www.indiewire.com/awards/industry/la-la-land-damien-chazelle-emma-stone-musical-number-someone-in-the-crowd-watch-video-1201783573/> (дата обращения: 05.05.2024).

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Черты магического реализма в прозе К. Кастанеды (на материале книги «Учение Дона Хуана»)

Арнольд Светлана Ивановна, абитуриент аспирантуры

Научный руководитель: Воронченко Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Представленная работа посвящена исследованию пограничных литературных феноменов — текстов, балансирующих между документальностью и художественностью, научным описанием и эзотерической дидактикой. В центре внимания — книга К. Кастанеды «Учение Дона Хуана»: книга рассматривается сквозь призму поэтики магического реализма. Цель исследования — выявить, в какой мере в тексте присутствуют формальные признаки этого направления и как они сочетаются с принципиально иной функциональной установкой произведения. В качестве дополнительного ракурса привлекается рецепция кастанедовской модели в прозе В. Пелевина. Она позволяет проследить дальнейшую трансформацию выявленных приемов в постмодернистском контексте.

Ключевые слова: магический реализм, Кастанеда, Пелевин, мифологизация, дидактика, постмодернизм.

The Features of Magical Realism in C. Castaneda's prose (based on the book «The Teachings of Don Juan»)

The study explores borderline literary phenomena: texts situated at the intersection of the documentary and the fictional, scientific description and esoteric didactics. The central object of analysis is C. Castaneda's The Teachings of Don Juan, examined through the framework of magical realism poetics. The research aims to determine the extent to which the text incorporates formal features of magical realism and to investigate how these features interact with the work's distinct functional orientation. An additional analytical dimension involves the reception of Castaneda's model in V. Pelevin's prose. This perspective enables the tracing of how the identified techniques evolve within a postmodernist context.

Keywords: magical realism, Castaneda, Pelevin, mythologization, didactics, postmodernism.

Когда речь заходит о магическом реализме, сразу вспоминаются Габриэль Гарсиа Маркес и его «Сто лет одиночества», где реальность и чудо существуют в единой плоскости: дождь идет годами, мертвые не спешат покидать дома, — это, пожалуй, самый известный пример [10, с. 230, 380, 482], или Мигель Анхель Астуриас, чьи «Маисовые люди» переплетают повседневность с космогонией индейцев киче так плотно, что разделить их уже невозможно [1]. У этих писателей невероятное не выглядит чем-то из ряда вон выходящим, оно — органичная часть мира, повседневность.

Однако фигура Карлоса Кастанеды, книги которого, по мнению А. И. Бреусовой, «можно отнести к разряду массовой литературы» [4], в контексте магического реализма остается спорной. Его биография намеренно туманна: сам автор называл разные даты и места рождения, стремясь стереть личную историю в соответствии с собственным

учением. По одним данным, он родился 25 декабря 1925 года в Кахамарке (Перу), по другим — в 1931 году в бразильском Сан-Паулу. В 1951 году Кастанеда приехал в США, учился в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, где в 1968 году получил степень магистра антропологии, а в 1973 — доктора философии. «Учения Дона Хуана» изначально задумывались как академическое исследование: летом 1960 года Кастанеда отправился в Аризону собирать сведения о лекарственных растениях индейцев и случайно встретил дона Хуана Матуса — шамана из племени яки. С 1961 по 1965 годы он с перерывами проходил у него обучение [7], а осенью 1965 прекратил ученичество из-за психологического стресса и вернулся в Лос-Анджелес. В 1968 году была опубликована книга Карлоса Кастанеды «Учения Дона Хуана».

Прежде чем углубиться в исследование, необходимо дать определение понятию «магический реализм». Оно

возникло в 1925 году в Европе благодаря немецкому искусствоведа Францу Роху, который использовал его для описания авангардной живописи. Но все же в сознании читателей магический реализм давно и прочно связан с латиноамериканской литературой [8, с. 198]. Литературовед А. Ф. Кофман прослеживает истоки направления еще в текстах конкистадоров, когда европейцы воспринимали Америку как чудесную, экстраординарную реальность. Он выделяет две базовые черты поэтики латиноамериканской литературы: оппозицию Новый Свет/Старый Свет, то есть восприятие окружающей действительности через постоянное сопоставление с европейской реальностью, и оценку американской действительности как чудесной, исключительной.

В литературоведении выделяют три основные концепции происхождения латиноамериканского магического реализма: фольклорно-мифологический субстрат латиноамериканской культуры, связь с европейским сюрреализмом и концепция Алехо Карпентьера о «чудесной реальности» (*Lo real maravilloso*), где чудо — порождение самой латиноамериканской истории и природы.

Для анализа текстов Кастанеды наиболее продуктивна концепция, предложенная А. Ф. Кофманом, который выделяет следующие черты латиноамериканского магического реализма:

1. Оценка американской действительности как экстраординарной, чудесной, противостоящей, европейскому регламенту («поэтика сверхнормативности»);
2. Воплощение образов «дорационального» человека (индейца или афроамериканца) как носителя коллективного мифологического сознания;
3. Сложное взаимодействие «цивилизованного» сознания автора-наблюдателя и мифологического сознания героя [8].

В книге К. Кастанеды принцип сверхнормативности реализуется через особую трактовку пространства и восприятия. Пустыня Сонора в «Учении Дона Хуана» предстает не просто местом действия, а местом силы, пространством, где нарушаются привычные законы физики. Дон Хуан говорит о «нагвале» и «тонале» как о реальных, осязаемых структурах вселенной. Кастанеда описывает свои перемещения в иные миры под воздействием пейота не как галлюцинации, а как путешествие в чудесную реальность, обыденную для его наставника. Документальная точность фиксации опыта соответствует поэтике сверхнормативности, о которой пишет Кофман. «Я записал всё, что он говорил, стараясь не добавлять собственных интерпретаций» [7, с. 280]. На наш взгляд, именно эта установка на объективную фиксацию субъективного опыта создает эффект, близкий к магическому реализму, так как здесь необычное подается как факт.

Особенно показателен фрагмент, где описывается восприятие мира под воздействием пейота: «Он сказал, что мир — это не то, что мы видим глазами, а то, что делает нас настоящими. Пейот открывает врата, но не создает новый мир: он лишь снимает пелену с того, что всегда

было здесь» [7, с. 122]. Здесь реализуется принцип сверхнормативности: чудесное (изменение восприятия) не является исключительным событием, а подается как доступное, хотя и требующее специальной подготовки, состояние. Важно, что рассказчик не драматизирует происходящее, а фиксирует его как эмпирический факт, что сближает текст с поэтикой магического реализма Маркеса, где чудесное тоже не нуждается в оправдании.

Образ дона Хуана соответствует кофмановскому типу дорационального героя — носителя коллективного мифологического сознания. Он не просто учитель, а именно тот самый дорациональный человек. Его знание — личный опыт, полученный в состоянии измененного восприятия. Характерная цитата: «Мир не таков, каким ты его видишь; чтобы увидеть его по-настоящему, нужно сломать привычную картину» [7]. Дон Хуан не объясняет мир рационально. Он показывает его как систему сил и отношений, где даже обычный в пустыне кактус является учителем и проводником. Кастанеда передает эту установку через конкретные инструкции и описания: «Он показал мне, как растение может быть учителем, если смотреть на него правильно. Не глазами, а тем, что внутри глаз» [7]. Такой способ подачи мистического знания типичен для магического реализма: чудесное не драматизируется, оно встраивается в повседневную практику. Однако здесь важно отметить принципиальное отличие: у Маркеса и Астуриаса мифологизация служит раскрытию социальной истории и культурной памяти, тогда как у Кастанеды она носит дидактический характер — это набор инструкций по трансформации сознания.

Взаимодействие двух типов сознания — европейского, рационализирующего и мифологического, «индейского» создает в тексте особый эффект. Кастанеда постоянно рефлексировала над тем, как перевести опыт Хуана на язык науки. Отсюда многочисленные записи, уточнения, попытки классификации. Как отмечает профессор антропологии Патрик Бумар, методология Кастанеды во многом опирается на этнометодологию Гарольда Гарфинкеля, у которого Кастанеда учился в университете. Автор имитирует научный подход, одновременно деконструируя саму идею объективной фиксации реальности [5].

Показательно, как Кастанеда фиксирует ритуалы и инструкции без оценочных комментариев: «Он велел мне сидеть под кустом и смотреть на него, не моргая, пока не придет понимание. Я записывал время, температуру, свои ощущения — но не мог записать само понимание, потому что оно приходило не через чувства» [7]. Здесь чудесное (внечувственное понимание) подается как реальный результат практики, а не как метафора. Этот фрагмент особенно важен: он показывает, как дидактическая установка текста вступает в противоречие с собственно художественными задачами магического реализма.

Таким образом, в «Учении Дона Хуана» действительно присутствуют формальные признаки магического реализма — поэтика сверхнормативности, образ мифологического героя-индейца, констатация чудесного как факта,

диалог двух типов сознания. Однако содержательно проза Кастанеды существенно отличается от канонических образцов направления.

Востоковед Е. А. Торчинов подчеркивает жанровую неопределенность текстов Кастанеды, они не укладываются в рамки ни этнографического очерка, ни художественного романа, ни эзотерического трактата. Как подчеркивает И. В. Кабанова, тексты Кастанеды прочно закрепились в поле массовой литературы: они сочетают мистический нарратив, доступный язык и установку на практическое применение знаний [6, с. 47]. Эта ориентация на массового читателя и инструментализацию мистического опыта существенно отличает Кастанеду от представителей магического реализма, для которых мифологизация — способ художественного осмысления истории и культуры.

Модель мистического знания как инструкции получила дальнейшую трансформацию в русской постмодернистской прозе, прежде всего в творчестве Виктора Пелевина. Существенным фактом является то, что В. Пелевин выступал литературным редактором переводов Кастанеды на русский язык. Это обстоятельство позволяет рассматривать прозу Пелевина не только как художественную интерпретацию кастанедовских концепций, но и как рефлексию над самой практикой перевода и адаптации эзотерического текста для русскоязычного читателя [2, с. 124].

Р. В. Любарский в статье об оккультно-мифологических компонентах вторичной реальности в романе «Непобедимое солнце» показывает, как Пелевин выстраивает художественную модель, близкую кастанедовской дидактике: герой проходит путь трансформации сознания, осваивая систему знаний, которая одновременно претен-

дует на статус истинного описания мира и остается игровой конструкцией. При этом Пелевин деконструирует дидактичность Кастанеды, превращая инструкцию по изменению восприятия в ироничный комментарий к самой идее универсального знания [9, с. 175].

А. Н. Безруков, анализируя диалог художественных сознаний (в том числе Кастанеды и Пелевина), подчеркивает, что у Пелевина мистический опыт становится элементом постмодернистской игры: писатель не столько предлагает путь трансформации, сколько демонстрирует условность любых систем знания [3, с. 81]. Если у Кастанеды миф — инструмент личного преображения, то у Пелевина миф — объект деконструкции, способ показать множественность возможных реальностей и относительность любой истины.

Таким образом, в прозе Кастанеды действительно обнаруживаются черты магического реализма — мифологизация пространства, противопоставление чудесной реальности рациональной европейской логике, осмысление мифологического сознания. Однако сводить его творчество к этому направлению нельзя: дидактическая направленность, системность и установка на индивидуальную трансформацию сознания выводят тексты за рамки художественного метода магического реализма.

Проза Кастанеды представляет собой пограничное явление — гибрид эзотерического трактата, антропологического исследования и массовой литературы. Рецепция его модели в прозе Пелевина демонстрирует дальнейшую эволюцию этих приемов: дидактика становится материалом для постмодернистской деконструкции, а миф — способом показать множественность возможных реальностей и относительность любой истины.

Литература:

1. Астуриас, М. А. Маисовые люди / М. А. Астуриас. — М.: Эксмо, 2023. — 352 с. — Текст: непосредственный.
2. Балахонская, А. С. Эзотерический текст в литературном контексте: В. Пелевин и К. Кастанеда. — Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. — 2017. — № т. 4, вып. 1. — С. 124–135.
3. Безруков, А. Н. Диалог художественных сознаний как верификация эстетических координат (Иван Бунин — Милан Кундера — Карлос Кастанеда — Виктор Пелевин) / А. Н. Безруков // Филология и человек. — 2018. — № 3. — С. 77–88. — DOI 10.14258/filichel (2018)3–06.
4. Бреусова, А. И. Шаманизм в культуре XX века: механизмы формирования и функции: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии / Бреусова Анна Ивановна. — М., 2007. — 233 с. — Текст: непосредственный.
5. Бумар, Патрик Кастанеда — ученик Гарфинкеля? / Бумар Патрик. — Текст: электронный // Новое литературное обозрение: [сайт]. — URL: <https://nlobooks.ru/article/12104/> (дата обращения: 31.07.2026).
6. Кабанова, И. В. Bestseller/бестселлер: переводная массовая литература в России / И. В. Кабанова // Филологический класс. — 2008. — № 20. — С. 47.
7. Кастанеда, К. Учение Дона Хуана / Кастанеда Карлос. — М.: София, 2003. — 606 с. — Текст: непосредственный.
8. Кофман, А. Ф. Проблема «магического реализма» в латиноамериканском романе / А. Ф. Кофман. — Текст: непосредственный // Современный роман: опыт исследования. — 1990. — С. 198.
9. Любарский, Р. В. Оккультно-мифологические компоненты вторичной реальности романа Виктора Пелевина «Непобедимое солнце» / Р. В. Любарский // Новый филологический вестник. — 2024. — № 2(69). — С. 175. — DOI 10.54770/20729316–2024–2–219.
10. Маркес, Г. Г. Сто лет одиночества / Г. Г. Маркес. — М.: Издательство АСТ, 2024. — 542 с. — Текст: непосредственный.

Сравнительный метаанализ терминологии родства и свойства в казахском и русском языках

Сатыбалдиева Жания Досымкызы, студент

Научный руководитель: Кабакова Майра Победовна, кандидат психологических наук, профессор

Университет Нархоз (г. Алматы, Казахстан)

Данная статья представляет собой метаанализ научных исследований, посвященных системам терминов родства в казахском и русском языках. Актуальность работы обусловлена тем, что терминология родства является не только древнейшим пластом лексики, но и ключевым индикатором социальной структуры, культурных ценностей и этнической идентичности, выступая в роли «социальной грамматики» общества. Цель исследования заключается в проведении сравнительного анализа систем терминов родства двух лингвокультур на основе синтеза и обобщения данных пяти научных статей. В работе применялись сравнительно-сопоставительный, лингвокультурологический методы, а также метод синтеза и систематизации исследовательских данных. В результате метаанализа выявлены как универсальные черты (детализированная структура, разграничение кровного и брачного родства, отражение коллективистских ценностей), так и культурно-специфичные особенности. Установлено, что для казахской системы родства, в отличие от русской, фундаментальными и строго лексикализированными являются категории старшинства (возрастная иерархия), пола говорящего и линия родства по отцу/матери, а также значительный пласт табуированной и заместительной лексики, связанной с институтом свойства. Полученные выводы углубляют понимание различий в категоризации социального мира носителями казахского и русского языков.

Ключевые слова: термины родства, казахский язык, русский язык, лингвокультурология, сравнительный анализ, метаанализ, свойство, иерархия, старшинство, языковая картина мира.

A Comparative Meta-Analysis of Kinship and Property Terminology in the Kazakh and Russian Languages

This article presents a meta-analysis of scholarly research on the systems of kinship terms in the Kazakh and Russian languages. The relevance of the work is determined by the fact that kinship terminology is not only one of the most ancient lexical strata but also a key indicator of social structure, cultural values, and ethnic identity, acting as the «social grammar» of a society. The aim of the study is to conduct a comparative analysis of the kinship term systems of the two linguacultures based on the synthesis and generalization of data from five scientific articles. The research employed comparative, contrastive, and linguacultural methods, as well as the method of data synthesis and systematization. The meta-analysis revealed both universal features (a detailed structure, the distinction between consanguineal and affinal kinship, the reflection of collectivist values) and culture-specific characteristics. It was established that, unlike the Russian system, the Kazakh kinship system strictly lexicalizes the categories of seniority (age hierarchy), the speaker's gender, and the paternal/maternal line of kinship, alongside a significant layer of taboo and substitute vocabulary associated with the institution of affinity. The findings provide a deeper understanding of the differences in the categorization of the social world by speakers of Kazakh and Russian.

Keywords: kinship terms, Kazakh language, Russian language, linguaculturology, comparative analysis, meta-analysis, affinity, hierarchy, seniority, linguistic worldview.

Терминология родства (далее — ТР) представляет собой один из наиболее устойчивых и культурно значимых пластов лексики любого языка. Являясь частью древнейшего лексического фонда, она не просто номинирует биологические или социальные связи между людьми, но и выступает в роли сложного когнитивного и социального кода. С помощью ТР в языке фиксируются и передаются из поколения в поколение фундаментальные нормы общественной организации, иерархия, модели поведения и менталитет этноса. Данный тезис находит широкое подтверждение в современной лингвистике. В частности, как подчеркивают Н. Сурьянараян и А. Халиль в своем исследовании на материале арабского языка и хинди, термины родства функционируют как «индикаторы идентичности

и социальной реальности», которые, отображая фрагмент действительности в сознании человека, несут важную информацию о We-идентичности, коллективистских ценностях и месте индивида в социальной системе. Этот подход применим к анализу любой лингвокультуры, в особенности тех, где семейно-родственные отношения традиционно являются стержнем социального бытия.

Казахская и русская лингвокультуры, обладая длительной историей взаимодействия, тем не менее, демонстрируют уникальные способы концептуализации мира, что с особой яркостью проявляется в лексико-семантической группе «родство». Несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных описанию ТР в каждом из этих языков, существует явная потребность

в обобщающей работе, которая позволила бы на основе уже полученных результатов провести их системное сопоставление и выявить лакуны в знаниях. Это определяет научную новизну и актуальность предлагаемой статьи.

Целью настоящей работы является проведение сравнительного метаанализа систем терминов родства в казахском и русском языках на материале существующих лингвистических исследований. Поставленная цель предполагает решение таких задач:

1) систематизировать и обобщить ключевые теоретические положения и эмпирические данные, представленные в пяти анализируемых научных статьях;

2) выявить и сопоставить принципы категоризации родства (по крови и по браку) в казахском и русском языковом сознании;

3) определить универсальные и культурно-специфичные черты в системах ТР двух языков, уделяя особое внимание таким критериям, как возрастная иерархия, пол говорящего и дифференциация родства по линии отца и матери.

Материалом для метаанализа послужили пять научных статей, посвященных проблемам терминологии родства в различных лингвокультурах, включая казахскую, русскую, киргизскую, кабардинскую и арабскую. Основной методологической базой исследования являются сравнительно-сопоставительный и лингвокультурологический методы, позволяющие сопоставить факты разных языков через призму культуры, а также метод синтеза данных, направленный на обобщение выводов из разрозненных источников для формирования новой, целостной картины сходств и различий между казахской и русской системами родства.

Методология

Настоящее исследование выполнено в жанре метаанализа, предполагающего систематическое обобщение и критический синтез результатов ранее опубликованных научных работ для получения нового, более комплексного знания об объекте. Материалом для анализа послужили пять рецензируемых научных статей, посвященных системам терминов родства (ТР) в различных лингвокультурах.

Методологический инструментарий исследования носит комплексный характер и включает следующие подходы и методы:

1. Сравнительно-сопоставительный метод является основным и применяется для синхронного сопоставления систем ТР казахского и русского языков с целью выявления их структурных и семантических сходств и различий.

2. Лингвокультурологический метод позволяет интерпретировать выявленные языковые факты в контексте культурных ценностей, социальных норм и традиций казахского и русского этносов, рассматривая ТР не как изо-

лированные лексические единицы, а как компоненты языковой картины мира.

3. Метод синтеза и систематизации данных используется для обобщения эмпирических результатов и теоретических выводов пяти анализируемых источников, их непротиворечивого сведения в единую аналитическую рамку.

4. Метод компонентного анализа применяется к отдельным терминам родства для разложения их значений на элементарные семантические признаки (дифференциальные семы), такие как «пол», «линия родства», «поколение», «старшинство», которые затем служат единицами сравнения.

Обзор литературы

Обзор источниковой базы показывает многообразие исследовательских оптик и богатство эмпирического материала. В статье М. Ю. Мурзакановой (2024), которая служит теоретическим фундаментом данного метаанализа, проводится сравнительный анализ принципов категоризации родства в русской, кабардинской и английской лингвокультурах. Особую ценность представляет разграничение автором научной, профессиональной (юридической) и наивной картин мира, что задает методологический ориентир для нашего исследования: большинство анализируемых нами работ, а именно статьи С. Рузиевой (2025), Д. Б. Рахимовой и Т. С. Садыкова (2024), С. К. Амирбековой и Е. У. Байдарова (2023), сфокусированы именно на *наивной* и *лингвокультурной* картинах мира, где категории «родство» и «свойство» часто осмысляются расширительно и могут пересекаться, в отличие от строгих дефиниций юридической сферы.

Работа Д. Б. Рахимовой и Т. С. Садыкова предоставляет ценный материал по казахской и киргизской системам ТР в сравнительно-историческом и этимологическом освещении, анализируя такие ключевые термины, как *ogeу, baur, taga, sinil*. Статья С. К. Амирбековой и Е. У. Байдарова существенно дополняет казахский материал, фокусируясь на аксиологическом аспекте и анализируя концепт «туысқандар» (родственники) на материале арабских и казахских паремий, что позволяет проследить ценностные доминанты культуры. Статья С. Рузиевой вводит в анализ русский и узбекский материал, предлагая детальный обзор лексико-семантических групп ТР в русском языке, что крайне важно для нашего сопоставления. Наконец, исследование Н. Сурьянараян и А. Халиля (2021), хотя и выполнено на типологически ином материале (арабский язык и хинди), предоставляет важные теоретические обобщения о связи ТР с типом культуры (коллективизм/индивидуализм) и социальной идентичностью («We-identity»), которые мы экстраполируем на наш объект. Синтез данных из этих разноплановых, но тематически связанных работ позволяет провести многомерный сравнительный анализ, результаты которого представлены ниже.

Для проведения метаанализа принципиально важно определить, в рамках какой познавательной модели осмыслится объект исследования в анализируемых работах. Как показано в исследовании М. Ю. Мурзакановой, категоризация родства в научной и профессиональной картинах мира стремится к строгости и однозначности. Так, в юриспруденции родство трактуется исключительно как «кровная связь между людьми, с наличием которой закон связывает определенные права и обязанности», что предельно сужает рамки категории (Мурзаканова, 2024, с. 726).

Однако, подавляющее большинство проанализированных нами статей исследуют не строгую научную или юридическую, а наивную и лингвокультурную картины мира. Именно в этой плоскости, как отмечает Мурзаканова, наблюдается тенденция к расширительному толкованию родства, где категории «родство» и «свойство» часто пересекаются и подводятся под общий родовой термин. В русском языке лексема *родство*, как показывают данные толковых словарей, включает в свою дефиницию и связь, «основанную на происхождении... от общего предка», и связь, основанную «на брачных семейных отношениях» (цит. по Мурзаканова, 2024, с. 727). Аналогичная ситуация наблюдается и в казахском языке на уровне обывденного сознания, что подтверждается всем корпусом пословиц и поговорок, где кровные родственники (*агайын*) и свойственники (*қайын жұрт*) мыслятся в рамках общего концепта семейно-родственного круга.

Из этого фундаментального положения проистекает и главная оппозиция, вытекающая из синтеза всех проанализированных текстов:

Русская система ТР (в интерпретации данных С. Рузиевой) характеризуется как разветвленная, но во многом унифицированная. Ее каркас образуют линии родства (прямое/боковое), поколенная иерархия и оппозиция «кровное родство — свойство», при высокой степени детализации именно в сфере свойства (*свёкор, деверь, шурин, золовка* и др.).

Казахская система ТР (по Рахимовой/Садыкову, Амирбековой/Байдарову) предстает как более сложная многомерная матрица. Помимо линии родства, в ней строго и обязательно лексикализованы такие параметры, как возраст (старшинство) по отношению к говорящему и пол говорящего (для ряда терминов сиблингов). Это создает принципиально иную конфигурацию системы, где социальная иерархия и гендерная роль субъекта речи встроены в саму грамматику родственных номинаций.

Именно эта выявленная оппозиция служит отправной точкой для детального сравнительного анализа по трем ключевым критериям.

Сравнительный анализ ключевых характеристик

В данном разделе мы систематизируем и сопоставим данные из статей Рахимовой/Садыкова, Амирбековой/Байдарова (казахский материал) и Рузиевой (русский материал) по выделенным критериям. Дифференциация род-

ственников по отцовской и материнской линиям является семантически релевантной и строго лексикализованной в казахском языке, в то время как в русском она носит факультативный, описательный характер. Анализируемые статьи убедительно демонстрируют данную особенность. Статья Амирбековой/Байдарова прямо указывает на базовое разграничение: *атакі / көке* (дядя по отцу) и *тоғ'а / нағашы аға* (дядя по матери) (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 71–72). Это различие не является изолированным; оно образует систему, куда входят: *әнке/тәте* (тетя по отцу) vs. *нағашы ана* (тетя по матери), а также обобщающие категории: *өз жұрт* (родня по отцу) и *нағашы жұрт* (родня по матери). В исследовании Рахимовой/Садыкова отмечается, что сам термин *taga / нағашы* (дядя по матери) этимологически восходит к *та(й) аға*, что подчеркивает древность этой понятийной оппозиции (Рахимова, Садыков, 2024, с. 85). Термины *нағашы* и *бөле* (дети сестер) не имеют прямых однословных эквивалентов в русском языке, что свидетельствует о различной концептуализации этой зоны родства. Как следует из данных С. Рузиевой, русская система в большей степени унифицирована. Для номинации достаточно общих терминов *дядя* и *тётя*, а конкретизация по линии отца или матери достигается исключительно описательным способом: «брат матери», «сестра отца», «дядя по материнской линии» (Рузиева, 2025, с. 86–87). В исторической перспективе в русском языке существовали термины *уй* или *вуй* (дядя по матери), но они были утрачены, что подтверждает тенденцию к упрощению этой зоны в восточнославянской лингвокультуре.

Фундаментальным и структурным различием между двумя системами является категория старшинства. В казахском языке возрастная иерархия является обязательным, грамматикализованным дифференциальным признаком, пронизывающим всю систему ТР. В русском языке она выражается лексически лишь фрагментарно и факультативно.

Данные всех проанализированных источников по тюркским языкам подтверждают этот тезис. Статья Рахимовой/Садыкова и наблюдения Рузиевой сходятся в том, что в казахском языке для понятий «брат» и «сестра» не существует единых нейтральных по возрасту терминов. Вместо этого мы видим обязательную оппозицию: *аға* (старший брат) / *іні* (младший брат) для говорящего-мужчины; *әнке / тәте* (старшая сестра) / *қарындас* (младшая сестра для говорящего-мужчины) / *сіңлі* (младшая сестра для говорящей-женщины). Таким образом, здесь пересекаются сразу два параметра — возраст и пол говорящего, что создает четырехчленную парадигму для «сестры» (Рахимова, Садыков, 2024, с. 85–86; Рузиева, 2025, с. 86). Этот принцип экстраполируется и на другие зоны: в статье Амирбековой/Байдарова упоминаются обращения *үлкен ата* (старший дед/свекор) и *кіші ата*, что подчеркивает важность старшинства и в сфере свойства (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 75). Лексическая система ТР в русском языке в этом аспекте принципиально иная. Существуют общие родовые термины *брат* и *сестра*, нейтральные

к признаку возраста. Для передачи возрастных различий используются не отдельные лексемы, а атрибутивные словосочетания: «старший брат», «младшая сестра». Это является не реализацией обязательной номинативной категории, а факультативным уточнением, продиктованным контекстом. Таким образом, возрастная иерархия в русской системе ТР не встроена в ее лексико-семантическую структуру так глубоко, как в казахской.

При наличии общих черт (развитая терминология свойства) в казахской лингвокультуре данная сфера отличается наличием мощного пласта табуированной и заместительной лексики, регулируемой обычаями избегания, что практически не имеет системных аналогов в русской культуре. Обе системы обладают развитой и детализированной терминологией свойства. Как русский язык различает *свёкор* (отец мужа), *тесть* (отец жены), *деверь* (брат мужа), *шурин* (брат жены) (Рузиева, 2025, с. 87–88), так и казахский имеет столь же дробную сетку: *қайын ата* (свекор/тесть), *қайын ене* (свекровь/теща), *қайын аға* (старший брат мужа), *балдыз* (младший брат/сестра жены) и т. д. (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 71). Это сходство свидетельствует о равновысокой значимости института брака в обеих традиционных культурах. Ключевое отличие лежит в прагматике употребления, глубоко укорененной в казахской культурной традиции. Статьи Амирбековой/Байдарова и Рахимовой/Садыкова подчеркивают существование сложной системы обычаев избегания (*теріс айту*, или «говорение наоборот»), которая налагает запрет на произнесение невесткой (*келін*) личных имен мужа и всех его старших родственников. Это табу порождает огромный пласт заместительных, описательных, часто иносказательных и ласкательных номинаций (*шырайлым, еркежан, отагасы, біздің үйдің кісісі* и др.). Этот феномен не просто расширяет лексикон, но создает параллельную, ритуально обусловленную систему номинации, не имеющую аналогов в русской бытовой культуре (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 75–76; Рахимова, Садыков, 2024, с. 85). Сравнительный анализ фразеологии и паремиологии, проведенный в статьях Рузиевой и Амирбековой/Байдарова, позволяет выявить как общие ценностные доминанты, так и их специфическое преломление в двух культурах.

Коллективизм и семейная солидарность. Обе лингвокультуры демонстрируют высокую значимость семейно-

родственных связей, что характерно для коллективистских обществ. Данный тезис, центральный в работе Н. Сурьянараян и А. Халиля, подтверждается и нашим материалом. С. Рузиева приводит русские пословицы «Кровь не вода», «Родной дом — крепость» (Рузиева, 2025, с. 85), в то время как С. К. Амирбекова и Е. У. Байдаров цитируют казахские аналоги: «Ағайын -ащы, мал — тұщы», «Туысқан бар болсаң іздесеңі...» (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 72). При этом в казахских паремиях отчетливее звучит мотив взаимопомощи и единства рода как залога благополучия: «Бір атаның баласы — бір-біріне панасы», «Oıla tinch — Vatan tinch» (Рузиева, 2025, с. 90).

Культ предков и уважение к страшим является базовой в обеих культурах, однако в казахской она ритуализированно сильнее и прямо связана со знанием генеалогии. Статья Амирбековой/Байдарова изобилует соответствующими примерами: «Аталы ел — баталы ел», «Ата көрген — оқ жонар», «Ата — бәйтерек, бала — жапырақ» (Амирбекова, Байдаров, 2023, с. 72–73). Уникальным культурным концептом здесь выступает *Жеті ата* — обязательное знание семи поколений предков, которое было не просто проявлением уважения, но и социальным регулятором, предотвращающим близкородственные браки. В русской паремиологии почитание родителей и предков также присутствует, но в меньшей степени связано с мнемонической генеалогической техникой и концептуализируется скорее как почитание «корней» вообще: «Без корня и трава не растет». Статья Рахимовой/Садыкова предлагает ценный анализ концепта *огеу* (неродной, чужой), который демонстрирует механизм метафоризации, общий для многих тюркских и славянских языков. В казахском языке *огей* (неродной) этимологически связывается с «чуждостью» и используется для обозначения сводных родственников, не связанных кровным родством. Сравнение с русскими фразеологизмами, такими как «приемный, но не родной», или с образом «мачехи» как архетипически «злой» фигуры, показывает, что дихотомия «свой — чужой», осмысляемая через концепт кровного родства, является культурной универсалией, имеющей, однако, специфическое языковое выражение в каждой лингвокультуре (Рахимова, Садыков, 2024, с. 84). Этот пример ярко иллюстрирует, как глубинные ценностные оппозиции прорастают в лексической семантике и фразеологии.

Таблица 1. Сравнительный анализ терминов родства в казахском и русском языках

Категория родства	Казахский термин	Русский термин	Комментарий / Ключевое различие
Прямое родство (кровное)			
Отец	Әке, Ата	Отец, Папа	Базовое совпадение. В казахском Ата также может обозначать деда и предков в целом
Мать	Ана, Шеше	Мать, Мама	Базовое совпадение
Сын	Ұл	Сын	Базовое совпадение
Дочь	Қыз	Дочь	Базовое совпадение
Поколение дедов/прародителей			

Категория родства	Казахский термин	Русский термин	Комментарий / Ключевое различие
Дедушка (по отцу)	Ата	Дедушка	В русском — единый термин. В казахском разграничение по линии отца/матери обязательно
Дедушка (по матери)	Нағашы ата	Дедушка	
Бабушка (по отцу)	Әже	Бабушка	В русском — единый термин. В казахском разграничение по линии отца/матери обязательно
Бабушка (по матери)	Нағашы әже	Бабушка	
Сибсы (братья и сестры)			
Старший брат	Аға	Брат (старший)	Ключевое различие: В казахском языке возрастная иерархия строго лексикализована и является отдельной категорией. В русском — факультативное уточнение
Младший брат	Іні	Брат (младший)	
Старшая сестра	Әпке / Тәте	Сестра (старшая)	
Младшая сестра (для брата)	Қарындас	Сестра (младшая)	Уникальная черта: В казахском языке термин для младшей сестры зависит от пола говорящего, что несвойственно русскому
Младшая сестра (для сестры)	Сіңлі		
Дяди и тёти (поколение родителей)			
Дядя (брат отца)	Аға / Көке	Дядя	В русском — единый термин. В казахском разграничение по линии отца/матери обязательно
Дядя (брат матери)	Нағашы аға	Дядя	
Тётя (сестра отца)	Әпке / Тәте	Тётя	В русском — единый термин. В казахском разграничение по линии отца/матери обязательно
Тётя (сестра матери)	Нағашы апа	Тётя	
Свойство (родство по браку)			
Свёкор (отец мужа)	Қайын ата	Свёкор	Обе системы детализированы, но в казахской используется общий формант қайын
Свекровь (мать мужа)	Қайын ене	Свекровь	
Тесть (отец жены)	Қайын ата	Тесть	
Тёща (мать жены)	Қайын ене	Тёща	
Старший брат мужа	Қайын аға	Деверь	В казахской системе возраст (аға) кодируется даже в свойстве
Младший брат мужа	Қайны	Деверь	
Брат жены	Балдыз (младший), Қайын аға (старший)	Шурин	
Сестра мужа	Қайын сіңлі / Қайын апа	Золовка	
Сестра жены	Балдыз	Свояченица	
Невестка (жена сына / младшего брата)	Келін	Невестка / Сноха	
Зять (муж дочери / младшей сестры)	Күйеу	Зять	
Косвенное родство / Обобщающие понятия			
Родня по отцу	Өз жұрт	-	Понятие не имеет однословного эквивалента в русском языке, передается описательно
Родня по матери	Нағашы жұрт	-	
Дети родных сестер	Бөле	Двоюродные братья/сёстры	Термин, специфичный для казахского языка и не имеющий прямого эквивалента в русском
Неродной (приемный/сводный)	Өгей	Неродной, сводный	Семантически общий концепт «чуждости», лексикализованный в обоих языках

Заключение

Проведенный метаанализ научных исследований, посвященных системам терминов родства в казахском и русском языках, позволил выявить как глубокие типологические сходства, так и фундаментальные структурные различия, отражающие специфику категоризации социального мира двумя лингвокультурами.

Общие черты систем терминов родства обусловлены принадлежностью обеих культур к традиционным обществам с коллективистскими установками и высокой значимостью семейно-родственных связей. Синтез данных показал, что и казахская, и русская системы:

- обладают сложной, детализированной структурой, охватывающей как кровное родство, так и свойство;
- разграничивают линию родства (прямое и боковое) и поколенческую иерархию;
- на уровне паремииологии и фразеологии транслируют ценности семейной солидарности, взаимопомощи и почитания предков, что полностью согласуется с тезисом Н. Сурьянараян и А. Халили о терминах родства как индикаторах We-идентичности коллективистских культур.

Ключевые различия, однако, значительно более показательны и раскрывают принципиально разные модели структурирования родственного универсума. В русском языковом сознании родство осмысливается преимущественно через призму линий (прямое/боковое) и свойства. Возрастная иерархия и пол говорящего, как правило, не грамматикализуются и выражаются факультативно, описательными средствами.

В казахском языковом сознании система терминов родства представляет собой значительно более сложную многомерную матрицу, где:

1. Строго иерархизирован критерий возраста (старшинства). Различение старшего и младшего сиблинга является не факультативным уточнением, а обязательной номинативной категорией, пронизывающей всю систему.

2. Лексикализован пол говорящего по отношению к некоторым категориям родственников, что создает уникальные парадигмы, не имеющие аналогов в русском языке.

3. Строже кодируется линия родства по отцу и матери. Казахский язык располагает самостоятельными лексическими единицами для разграничения патрилатеральных и матрилилатеральных родственников (нағашы, бөле), которые в русском языке являются лакунами и передаются описательно.

4. Существует мощный пласт табуированной и заимствованной лексики, порожденный институтом свойства и обычаями избегания (теріс айту). Эта ритуально обусловленная подсистема номинаций, регулирующая речевое поведение невестки, практически не имеет системных аналогов в русской бытовой культуре.

Таким образом, выявленные различия отражают не просто разный объем лексики в семантическом поле «Родство», а фундаментально разные принципы структурирования социального мира. В русской модели родство категоризируется как разветвленная, но относительно плоскостная сеть связей. В казахской модели — это строгая иерархия, в которой положение каждого индивида многомерно определяется его возрастом, полом, линией родства и ролью в брачном обмене, что выражается в обязательных лексических и ритуальных предписаниях. Данный метаанализ подтверждает, что терминология родства продолжает быть ценнейшим источником для реконструкции этноспецифичных когнитивных моделей и социокультурных норм.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении эмпирической базы за счет привлечения полевых данных, особенно по региональным диалектам казахского и русского языков, а также в углубленном изучении прагматики употребления терминов родства в различных коммуникативных ситуациях, включая интернет-коммуникацию, где традиционные иерархии могут подвергаться трансформации.

Литература:

1. Амирбекова, С. К., & Байдаров, Е. У. (2023). Араб және қазақ фразеологизмдеріндегі «Туысқандар» концептісі [Концепт «Родственники» в арабских и казахских фразеологизмах]. Қазақстан шығыстануы, 4(8), 69–79. <https://doi.org/10.63051/kos.2023.4.69>
2. Мурзаканова, М. Ю. (2024). Виды родства и их категоризация в разных лингвокультурах (на материале русского, кабардинского и английского языков). Филологические науки. Вопросы теории и практики, 17(3), 735–741. <https://doi.org/10.30853/phil20240104>
3. Рахимова, Д. Б., & Садыков, Т. С. (2024). Turkic kinship terminology: Comparative linguistic and cultural analysis [Тюркская терминология родства: сравнительный лингвистический и культурный анализ]. Eurasian Journal of Philology, 194(2), 82–89. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v194.i2.ph08>
4. Рузиева, С. А. (2025). Lexical and semantic features of expressing family values in English, Russian, and Uzbek linguistic worldviews [Лексико-семантические особенности выражения семейных ценностей в английской, русской и узбекской языковых картинах мира]. Xorijiy lingvistika va lingvodidaktika — Зарубежная лингвистика и лингводидактика — Foreign Linguistics and Linguodidactics, 3(2/S), 84–93. <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol3-iss2/S-pp84-93>
5. Сурьянараян, Н., & Халиль, А. (2021). Kinship terms as indicators of identity and social reality: A case study of Syrian Arabic and Hindi [Термины родства как индикаторы идентичности и социальной реальности: на материале сирийского диалекта арабского языка и хинди]. Russian Journal of Linguistics, 25(1), 125–146. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-1-125-146>

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 31 (634) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 12.08.2026. Дата выхода в свет: 19.08.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.