

КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ. СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ-2026

23/04/2026



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

СТУДЕНЧЕСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ



**UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**



**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.
СТУДЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ-2026**

**СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ**

23 апреля 2026

СБОРНИК СТАТЕЙ

Составители:

Куртева О.В., Хорозова Л.Ф., Кёр Л.С., Мутаф Г.Н.,
Тодорич Т.А., Неду Л.Д., Мавроди Д.И.

Под общей редакцией

Куртевой О.В.

КОМРАТ, 2026

Адрес проведения конференции: Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, зал Tekwill, Комратский государственный университет www.kdu.md

Научный комитет конференции:

Председатель научного комитета:

Куртева О.В., доктор, конф. унив., декан Факультета Национальной культуры

Сопредседатель научного комитета:

Ибришим Л.Ю., доктор, преподаватель Кафедры Педагогики и психологии

Члены научного комитета:

1. Özakdağ Nadejda, Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
2. Ayşe Ertuş, Doç. Dr., Hakkari University, Türkiye
3. Умудова Кямаля, доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан
4. Курачицки А.А., доктор, конф. унив., UPS, Молдова
5. Куртева О.В., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
6. Ибришим Л.Ю., доктор, лектор универ., КГУ, Молдова
7. Кёр Л.С., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
8. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
9. Бянова И.Е., доктор, лектор, унив., КГУ, Молдова
10. Горбачёва Н. А., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
11. Полевая-Секэрянэ А.Г., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
12. Яниогло М.А., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
13. Щёголева Т.И., Maestru în Artă RM, преподаватель КГУ, Молдова
14. Мутаф Г.Н., доктор, лектор, КГУ, Молдова

Члены организационного комитета:

1. Мавроди Д.И., ассистент, КГУ, Молдова
2. Неду Л.Д., ассистент, КГУ, Молдова
3. Николаева П.Д., ассистент, КГУ, Молдова
4. Тодорич Т.А., ассистент, КГУ, Молдова

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026", студенческая научно-практическая конференция (Комрат ; 2026). Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026 : студенческая научно-практическая конференция с международным участием, 23 апреля 2026 : Сборник статей / составители, под общей редакцией: Куртева О. В. [и др.] ; научный комитет: Куртева О. В. (председатель), Ибришим Л. Ю. – Комрат : [Б. и.], 2026 (A&V Poligraf). – 469 p. : fig. color, tab.

Antetit.: Universitatea de Stat din Comrat = Комратский государственный университет, Факультет национальной культуры. – Texte : lb. rom., engl., găăuză, etc. – Rez.: lb. engl. – Ref. bibliogr. la sfârșitul art. – 6 ex.

ISBN 978-9975-83-377-6.

Text : nemediat.

37(082)=00

P 680

© Комратский Государственный Университет, 2026

DOI 10.5281/zenodo.20741508

Tipografie A&V Poligraf SRL, 10086003321 or.Comrat str. Lenin
192/8, 079955020, avpoligraf@gmail.com tir. 6 ex

ОГЛАВЛЕНИЕ

Приветственное слово ректора Захария С.К.....	11

СЕКЦИЯ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Luchynskyi Ivan, Horbatiuk Oksana INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT.....	12
Усата А.О., Мілевська О. П. ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ.....	15
Щербак Ю.О., Бєлова О. Б. РОЗВИТОК ПОСЛІДОВНОСТІ СЛУХОВОЇ ТА ЗОРОВОЇ ПАМ'ЯТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	20
Гаджиева Н.Р., Алхасов Я.К. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА.....	24
Гамидова Семнара Фирудин, Нигяр А. Султанова РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	28
Дервишева Богдана, Веретильник Александр МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСТВА В ПОЛЬСКОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	32
Драгу Елена, Хорозов Сергей УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕНЕДЖЕРА УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО КОНСОЛИДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА.....	37
Констандогло Татьяна, Хорозов Сергей МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ.....	42
Мамедли Сона Рамиз, Мамедова Севиндж И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЕ.....	47
Мераджи Виктория, Пономарева А.М. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СИСТЕМАТИЧЕСКУЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ..	50
Профир Ариадна, Мавроди Мария ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	54
Синигур Юлия, Ковалёва Елена ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	57
Ульяна Танасогло, Яниогло Мария ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67

СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Furdui D., Polevaia-Secăreanu A. IMPACTUL JIU-JITSU BRAZILIAN ASUPRA FUNCȚIILOR COGNITIVE LA COPII: O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ.....	66
Hilițanu Remus L., Polevaia-Secăreanu A. TRANSFORMAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL ÎN SECOLUL XXI: REALITĂȚI, DISFUNCȚIONALITĂȚI ȘI MODELE PROSPECTIVE DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ.....	70
Strujuc S., Polevaia-Secăreanu A. IMPORTANȚA QIGONG-LUI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII RESPIRATORII.....	75
Țugui O., Mocrousov E. INTEGRAREA BASCHETULUI 3x3 ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CA MODEL INOVATIV PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MOTRICE ȘI SOCIALE ALE ELEVILOR.....	80
Аскеров Г., Садыгова Л. ЯЗЫК СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	85
Гоян Д., Курачицки А. КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-РОДИТЕЛЬ».....	89
Балова А., Левинтий Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ.....	95
Варбан В., Куртева О. ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОРЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	100
Гайдаржи Е., Яниогло М. К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	106
Григорец М., Полевая-Секэрянэ А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДЗЮДО В РАЗВИТИИ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	109
Гусева Н., Кулиева Э. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	114
Гулиева А., Абдуллаева М. РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОЙ РЕЧИ.....	118
Денова Э., Кёр Л. ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ: МОТИВАЦИЯ, ВОВЛЕЧЁННОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ.....	122
Дойчев В., Полевая-Секэрянэ А. ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
Кайкы О., Яниогло М. ПОТЕНЦИАЛ КУРРИКУЛУМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	132

Камбур О., Яниогло М. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	136
Кобзарь И., Морозова Е. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ.....	141
Кывыржик В., Хорозова Л. ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	144
Лецу А., Кёр Л.С. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	149
Орманжи Н., Ткач Л. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	153
Полонский В., Веретильник А. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АФГАНИСТАНЕ.....	158
Славиогло М., Железова О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЗНАЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	162
Топал Т., Яниогло М. ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ШКОЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	165
Узун А., Железова О. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ И АВТОРСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ.....	172
Фуртуна О., Куртева О. ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ.....	175
Чебан М., Штельмахова Е., Кюркчу Т., Ибришим Л. БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛЬНАЯ СРЕДА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ОЦЕНКИ.....	181
Ясабаш В., Яниогло М. К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	186

СЕКЦИЯ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОМАНСКОЙ, ГАГАУЗСКОЙ И ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Cambaz Beyza Zehra, Karaca Şahika ZEYNER KAÇAR'IN İZLANDA'NIN BAŞKENTİ OYUNUNDA DİSTOPİK İNŞA.....	192
Çetinkaya Melis, Karaca Şahika SEVİM BURAK'IN YANIK SARAYLAR ADLI HİKÂYE KİTABINDA MELANKOLİNİN GÖRÜNGÜLERİ.....	197
Küçükfırtına Nisa, Dereli Eylem PERİDE CELAL'İN MEKTUP ÖYKÜSÜNDE BABANIN YASASI.....	201
Rehnüma Gitti, Arya Dilek Erenoğlu Ataizi GAGAUZ TÜRKÇESİNDE DİNİ SÖYLEMLER (Hakikatin Sesi Gazetesi).....	204
Seyhan L., Ertuş Ayşe BURÇE BAHADIR'IN “KIZLAR SÖZ DİNLEMEZSE NASIL DÖNECEK DÜNYA?” ADLI ÖYKÜSÜNDE TÖRE KARŞISINDA KADIN.....	211

Anbarcı Ayşe Şeyma, Özakdağ Nadejda GAGAUZ TÜRKÇESİNDE TARIM ALETLERİ.....	215
Ahsen AYDEMİR, Zeynep Nagihan KAHVECİ CASUSLARI PEŞİNDE KOŞTURAN TÜRK KIRMIZI'SININ GIZEMLI YOLCULUĞU VE TÜRK KÜLTÜRÜNDEKİ ANLAM VE ÖNEMİ.....	219
Аяулым Мухамбет, Л.Н. Дауренбекова СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГАГАУЗСКОЙ И КАЗАХСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ.....	222
Kadın Nelli, Cebanova Maria USLU LAFIN KUVEDİ GAGAUZ LATERATURAMIZDA. PÖTR ÇEBOTARIN YAŞAMAK HEM YARADICILIK YOLU.....	227
Chioseă Olga, Danişman - Güllü Karanfil OKULLARDA FOLKLORUN ÜÜREDİLMESİNİN ÖNEMİ.....	232
Karastan Karina, Mutaf Galina GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA NIŞANNIKLARIN ÜÜREDİLMESİ... 235	
Kazaku Tatiana, Karanfil Güllü ORTAOKULDA TÜRKÇE VE GAGAUZCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ.....	237
Stançeva Kristina, Galina Mutaf ADLIIN YARDIMINNAN ÜÜRENİCİLERİN KOMUNİKATİV KOMPETENŢİYALARINI GENİŞLEDİLMESİ.....	242
Foltea Inessa, Gullu Karanfil ORTAOKUL DÜZEYİNDE GAGAUZCA DERSLERİNDE İSİM ÖĞRETİM YÖNTEMİ.....	246

СЕКЦИЯ 4. ГЕРМАНСКАЯ И СЛАВЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Bratan Olga, Nicolaeva Prascovia FOREIGN PLURAL FORMS IN THE ENGLISH LANGUAGE.....	249
Budac Victoria, Mazurenco Natalia ENGLISH AS A NETWORKING TOOL FOR BUILDING AN INTEGRATED DIGITAL SPACE FOR MULTICULTURAL AND BORDERLESS YOUTH COMMUNITIES.....	252
Caraseni Vasilisa, Nicolaeva Prascovia THE USE OF THE GERUND IN VARIOUS FUNCTIONS.....	256
Chen Xueting, Гадимова Джамиля ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА КИТАЯ И РОССИИ НА КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ.....	259
Deli Afina, Nicolaeva Prascovia THE USE OF ADJECTIVES IN MODERN ENGLISH.....	264
Dildora Ruziyeva, Pazilov Elyor THE EFFECTIVENESS OF AI TOOLS IN IMPROVING ENGLISH SPEAKING SKILLS AMONG EFL LEARNERS.....	268
Gargalić Ilia, Sciuchina Olga AUTHENTIC MATERIALS AS A TOOL FOR IMPROVING LANGUAGE ACQUISITION....	270
Iusiumbeli Evghenii, Sandu Tatiana TEACHING ENGLISH ONLINE AT A2 LEVEL IN SECONDARY EDUCATION: EFFECTIVENESS AND PEDAGOGICAL CHALLENGES.....	273
Kholmirezayeva Dilorombonu, Hamdamov Erkin THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON LANGUAGE LEARNING.....	277
Shuhratova Shahlo, Xamrozodai Zarina Mirzo Ulug'bek THE INFLUENCE OF LANGUAGE ON CULTURE AND IDENTITY.....	280

Zaharia Daria, Todorici Tatiana DIE ROLLE DER SUBSTANTIVE IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE.....	283
Алиева Жаля, Умудова Кямал ДИНАМИКА ТИПА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ ПРОЗЕ: ПУШКИН – ГОГОЛЬ – ДОСТОЕВСКИЙ.....	286
Асадуллаева Зейнаб, Тагиева Офелия НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ОСОБЕННОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ.....	291
Баохао Цзинь, Ахмедова Пери ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОСЕТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СОЗДАНИЯ МАТЕРИАЛОВ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ.....	297
Дун Кэцзянь, Джафаров Тельман ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ VI КЛАССА НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ.....	301
Мамедова Светлана, Магермова-Агаева Гюней ПАРАДИГМАТИКА ПОДХОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ С УЧЕТОМ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ.....	306
Маммедова Мехрибан, Тагиева Офелия ПРОФЕССИЯ ПЕРЕВОДЧИКА В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: КОНКУРЕНЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И МАШИНЫ.....	311
Новак Анастасия, Бойкова Лариса ИСТОРИЗМ В ПОВЕСТИ «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» А.С.ПУШКИНА (СООТНОШЕНИЕ ИСТОРИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА).....	314
Попа Светлана, Бойкова Лариса ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ЛИРИКИ МИХАИЛА ЛЕРМОНТОВА (СВОБОДА, ОДИНОЧЕСТВО, СУДЬБА).....	320
Худавердиева Назрин, Мурсалиева Хураман ОТ ИЕШУА ГА-НОЦРИ К ПОНТИУ ПИЛАТУ - БИБЛЕЙСКИЕ ГЛАВЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (ПО РОМАНУ М.БУЛГАКОВА “МАСТЕР И МАРГАРИТА”).....	325
Щекань Юлія, Кеба Олександр НАРАТИВНА НЕНАДІЙНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОНСТРУЮВАННЯ СУБ’ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ КЕЙТ РАССЕЛЛ «МОЯ ТЕМНА ВАНЕССА»).....	329

СЕКЦИЯ 5: МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Berliba Sergiu, Cașcaval Valeriu FORMAREA DEPRINDERILOR PRIMARE DE EMITERE A SUNETULUI LA ȚÂMBAL ÎN CLASA I A ȘCOLII DE MUZICĂ PENTRU COPII: ABORDĂRI PRIVIND ARTICULAȚIE SI TIMBRUL SONOR.....	333
Șciogoleva Larisa, Vitalie Grib METODE INOVATOARE DE PREDARE A VIORII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT EXTRAȘCOLAR DIN REPUBLICA MOLDOVA: REVIZUIREA ABORDĂRILOR METODICE MODERNE.....	338
Kutluca Muhammed Maaruf, Resul Bağı ÂŞIK ELVAN (RAMAZAN ÖZGÜLTEKİN) HAYATI VE MÜZİKAL KİMLİĞİ.....	343
Аврамов Егор, Валентина Невзорова ИСТОРИЧЕСКО РАЗВИТИЕ НА ОБРЕДНОСТТА НА ЛАЗАРОВДЕН В БЪЛГАРСКАТА ФОЛКЛОРНА ТРАДИЦИЯ.....	349

Александр Ангелов, Нина Горбачева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	353
Азимова Юлиана, Татьяна Щёголева РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КЛАССЕ ГИТАРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕЛОЖЕНИЙ ГАГАУЗСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН.....	360
Дарья Бабаян, Татьяна Щёголева СОЛЬФЕДЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	364
Татьяна Видова, Майя Василькова САМООБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	367
Ангелина Гайдаржи, Валентина Невзорова КОЛЕДА В КОНТЕКСТА НА ХРИСТИЯНСКАТА ТРАДИЦИЯ И СЕМЕЙНИТЕ ЦЕННОСТИ.....	370
Даниил Герги, Валентина Невзорова ФOLKЛОРЕН МОДЕЛ НА СОЦИАЛНАТА ЙЕРАРХИЯ: ПРЕДСТАВИ ЗА АВТОРИТЕТ И ВЛАСТ В ПОСЛОВИЦИТЕ НА БЪЛГАРИТЕ ОТ БЕСАРАБИЯ.....	375
Владислава Герчу, Наталья Барбанягра FOLKЛОРНЫЕ ИСТОКИ И ИХ КОМПОЗИТОРСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ИВАНА ЧЕЛАК.....	380
Юрий Грибиненко, Вероника Великсар ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ОРНАМЕНТИКИ У СТАРШИХ ХОРИСТОВ НА ОСНОВЕ БАЛКАНСКОГО FOLKЛОРА.....	384
Николай Гуна, Нина Горбачева РЕПЕРТУАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ АККОРДЕОНИСТОВ.....	388
Душков Эдуард, Великсар Вероника ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА АККОРДЕОНЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	391
Иджилова Татьяна, Казмалы Татьяна РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ.....	396
Карасени Петр, Терзи Вероника ОСВОЕНИЕ ОРНАМЕНТИКИ В FOLKЛОРНОМ РЕПЕРТУАРЕ АККОРДЕОНИСТА...	400
Кёся Евдокия, Щёголева Татьяна ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ГАГАУЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ В ДЕТСКОМ ВОКАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ.....	404
Киосе Ольга, Невзорова Валентина РОЛЯТА НА ДИМИТРОВДЕН В СЪХРАНЯВАНЕТО И УКРЕПВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИТЕ ТРАДИЦИИ И КУЛТУРНА ИДЕНТИЧНОСТ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА НА РЕПУБЛИКА МОЛДОВА.....	409
Кочанжи Петр, Казмалы Татьяна ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ МУЗЫКОЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ.....	413
Кристов Валерий, Щеголева Татьяна ВЛИЯНИЕ НАРОДНОЙ ПЕСНИ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ.....	416

Олифинович Анастасия, Горбачева Нина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОКАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	420
Папурова Степанида, Невзорова Валентина РОЛЯТА НА НАРОДНАТА ПЕСЕН ВЪВ ФОРМИРАНЕТО НА НАЦИОНАЛНОТО САМОСЪЗНАНИЕ НА БЪЛГАРИТЕ.....	424
Пачи Елена, Тодоров Виталий ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ГАГАУЗОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСТВА МИХАИЛА ПАЧИ.....	428
Пею Ольга, Щеголева Татьяна ГАГАУЗСКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕКЛАСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	431
Спасова Элла, Щёголева Татьяна РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ МОЛДОВЫ С ХАРАКТЕРНЫМИ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ.....	435
Стаева Полина, Щеголева Татьяна ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ ИГР.....	438
Стратиенко Мария, Велисар Вероника ДЕТСКАЯ ПЕСНЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА.....	441
Сырбу Мария, Казмалы Татьяна ОСОБЕННОСТИ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (ИЗ ЛИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОПЫТА).....	446
Тукан Ирина, Щеголева Татьяна РАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	450
Узун Татьяна, Тодоров Виталий ВНЕКЛАСНАЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА, С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	454
Щёголев Владимир, Щёголева Татьяна РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА.....	457
Юсюмбели Иван, Горбачева Нина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ И ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	461
Янакоглу Надежда, Тодоров Виталий ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....	465

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА

Уважаемые участники и гости конференции, дорогие студенты!



Сердечно приветствую вас на Студенческой научно-практической конференции с международным участием «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026», посвященной 35-летней годовщине Комратского государственного университета.

Для нашего университета проведение такой конференции имеет особое значение. В год юбилея мы не только осмысливаем пройденный путь,

но и уверенно смотрим в будущее, которое во многом связано с молодежью, ее научной инициативой, профессиональными стремлениями и готовностью предлагать новые решения для развития образования, культуры, науки и общества.

Программа конференции отражает широкий круг исследовательских интересов студентов. В рамках пяти секций рассматриваются актуальные вопросы раннего и общего образования, современной романской, гагаузской и тюркской филологии, германской и славянской филологии, а также музыкального образования. Такое тематическое разнообразие подтверждает междисциплинарный характер студенческой науки и показывает, что современный специалист должен обладать не только глубокими знаниями в своей области, но и способностью видеть проблему в более широком культурном, педагогическом и социальном контексте.

Особую значимость конференции придает ее международный формат. В ней принимают участие студенты, магистранты, преподаватели и научные руководители из Молдовы, Турции, Болгарии, Украины, Румынии, Азербайджана, Казахстана, Польши, России и Узбекистана. Это свидетельствует о растущем интересе к академическому сотрудничеству, открытости университетского сообщества к диалогу и стремлении молодых исследователей обмениваться идеями, опытом и результатами своей работы.

Дорогие студенты! Участие в конференции – это важный этап вашего профессионального становления. Научный доклад учит самостоятельно мыслить, аргументировать свою позицию, анализировать факты, делать выводы и достойно представлять результаты исследования. Именно такие качества необходимы современному конкурентоспособному специалисту.

Желаю всем участникам успешных выступлений, интересных дискуссий, новых идей и дальнейших научных достижений. Пусть эта конференция станет для каждого из вас стимулом к развитию, творческому поиску и новым профессиональным победам!

С уважением,

**Ректор Комратского государственного университета,
доктор исторических наук, конференциар университета**

ЗАХАРИЯ

Сергей Константинович

СЕКЦИЯ 1: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

UDC 378:37.015.3:005.336.2

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Ivan LUCHYNSKYI,

*Second-year student of higher education, first (Bachelor's) level
014 Secondary Education (Language and Literature (German))
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
e-mail: luchynskyi21@gmail.com*

*Scientific supervisor: **Oksana HORBATIUK,**
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogy and Educational Management
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University*

Abstract. *The article provides a theoretical and practical analysis of the interdisciplinary approach as a key factor in the formation of a competitive specialist under conditions of modern educational transformations. The essence of interdisciplinarity is substantiated as the integration of knowledge, methods, and approaches from various fields aimed at developing systemic thinking, flexibility, and the capacity for innovative activity. The role of metacompetencies and transferable skills in ensuring graduates' professional mobility is revealed. The distinction between multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches is clarified, their hierarchy is determined, and the feasibility of their application in higher education is justified. The main forms of practical implementation of the interdisciplinary approach are analyzed, including project-based learning, problem-based learning, and the case method. The positive impact of knowledge integration on student motivation, the development of critical thinking, and the ability for self-directed learning is identified. The main challenges of implementation are outlined, including the need for restructuring educational programs and improving teachers' qualifications. The study concludes that the interdisciplinary approach is a promising and effective tool for modernizing higher education.*

Keywords: *interdisciplinary approach, competitive specialist, knowledge integration, metacompetencies, educational process, higher education, professional training, critical thinking, innovative educational technologies, project-based learning*

Introduction

Modern transformations in the field of education, driven by globalization, digitalization, and increasing labor market demands, актуалізують the issue of training competitive specialists capable of operating effectively in conditions of cross-sectoral knowledge integration. Traditional approaches to professional training are gradually losing their effectiveness, as they are often focused on narrow specialization that does not meet contemporary challenges.

In this context, the interdisciplinary approach becomes particularly important, as it ensures the integration of knowledge from different fields and promotes the development of systemic thinking, flexibility, and the ability to innovate.

The relevance of the study is the need to modernize the educational process in accordance with the demands of modern society and the labor market. Today, employers place increased

demands on the level of professional training of specialists, particularly regarding their ability to think critically, communicate effectively, work in teams, and solve complex problems.

The interdisciplinary approach serves as one of the key tools for developing these competencies, as it allows combining theoretical knowledge with practical skills and ensures a holistic understanding of professional activity. At the same time, the issue of effective implementation of this approach in the educational process requires further theoretical substantiation and practical research.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence of the interdisciplinary approach and determine its role in forming a competitive specialist, as well as to analyze practical aspects of its implementation in the educational process.

Review of Scientific Research

The issue of the interdisciplinary approach has been studied by both domestic and foreign scholars. For instance, S. Sysoieva considers interdisciplinarity an important characteristic of modern pedagogical science that promotes knowledge integration and the development of educology [6]. V. Zhelanova emphasizes the need to implement interdisciplinary strategies in higher education, particularly at different levels of its realization [5].

Ohnev'iuk V., Protsenko O., and Melnychenko O. highlight that the interdisciplinary approach is an effective means of improving the quality of master's training, as it ensures the formation of complex competencies [3]. In turn, Melnychuk I. substantiates the importance of knowledge integration in the professional training of future specialists, particularly in the field of pharmacy [4].

Foreign studies also confirm the effectiveness of the interdisciplinary approach. In particular, D. Reynolds and N. Dacre emphasize the importance of using interdisciplinary methodologies in engineering education [7]. O. Yavoruk highlights the role of interdisciplinarity in shaping a holistic scientific worldview [8].

Thus, the analysis of scientific sources indicates significant interest in interdisciplinarity; however, the issue of its practical implementation in training competitive specialists requires further research.

Main Body

The interdisciplinary approach involves not only the formal integration of knowledge, methods, and principles of different sciences but also their conceptual interpenetration aimed at solving complex professional tasks of a multidimensional nature. In modern conditions of rapid societal and technological development, such integration acquires systemic significance, as it helps overcome the fragmentation of knowledge and ensures the formation of a holistic vision of professional activity. The essence of this approach lies in developing cognitive structures capable of flexible transfer of knowledge between different fields, which ensures effective professional performance under conditions of uncertainty, risk, and rapid change [2].

One of the key characteristics of the interdisciplinary approach is its focus on the formation of metacompetencies that go beyond individual academic disciplines and ensure the universality of professional activity. These include critical thinking, the ability to analyze and synthesize information, communicative interaction, and the ability to collaborate in multidisciplinary teams [3]. At the same time, unlike traditional approaches, interdisciplinarity contributes to the development of so-called transferable skills, which ensure a specialist's mobility in the labor market.

An important aspect is also the clear distinction between the concepts of multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches, which differ in the level of knowledge integration. Multidisciplinary involves the parallel coexistence of disciplines without deep interaction, whereas interdisciplinarity ensures the synthesis of knowledge at the methodological and content levels, creating a new quality of the educational process. Transdisciplinarity goes beyond academic disciplines, integrating scientific and practical knowledge into new cognitive systems [6].

The practical implementation of the interdisciplinary approach is carried out through the introduction of innovative educational technologies, among which project-based learning, the case method, and problem-based learning occupy a special place. Their application allows modeling real professional situations that require the integrated use of knowledge from different fields. Integrated courses, in turn, serve as an effective tool for developing systemic thinking by ensuring logical coherence between different components of the educational process [1].

Empirical studies indicate that the use of the interdisciplinary approach enhances students' intrinsic motivation, activates their cognitive activity, and develops their ability for independent learning. This is explained by the fact that knowledge integration enables students to see the practical relevance of learning material and its application in real-life situations [1]. Moreover, interdisciplinarity prepares specialists to work in complex professional environments where problem-solving requires a comprehensive approach and the involvement of knowledge from various fields [7].

At the same time, the implementation of the interdisciplinary approach is accompanied by several objective challenges, including the need to restructure curricula, improve teachers' qualifications, and develop appropriate methodological support. Particular difficulty lies in coordinating the content of different disciplines and organizing collaboration among teachers within integrated courses [5]. Nevertheless, the prospects of the interdisciplinary approach are undeniable, as it meets modern requirements for the quality of education and contributes to the formation of a new type of competitive specialist.

Conclusion

Thus, the interdisciplinary approach is an important tool for forming a competitive specialist in the context of modern educational transformations. Its application promotes knowledge integration, the development of key competencies, and the preparation of students for effective professional activity.

The analysis of scientific sources has shown that interdisciplinarity is considered a necessary condition for the modernization of education; however, its practical implementation requires further improvement. Prospects for further research lie in developing effective models for implementing the interdisciplinary approach and evaluating their effectiveness.

References

1. ДЯЧЕНКО-БОГУН, М., ГОМЛЯ Л., ШКУРА, Т., РОКОТЯНСЬКА, В., ОРЛОВСЬКИЙ, О. Міждисциплінарність як інноваційний підхід при викладанні природничих наук // *Витоки педагогічної майстерності*. 2023.URL: <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/292646> (дата звернення: 20.04.2026).
2. ІЩЕНКО, А. The reception of an interdisciplinary approach in scientific thought // *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*. 2023.URL: <https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/article/view/295058> (дата звернення: 20.04.2026).
3. ЖЕЛАНОВА, В. Впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті // *Науковий вісник УжНУ*. 2021.URL: <https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/235173> (дата звернення: 20.04.2026).
4. МЕЛЬНИЧУК, І. Міждисциплінарний підхід у системі викладання фахових дисциплін майбутнім фармацевтам // *Молодь і ринок*. 2023. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/287913> (дата звернення: 20.04.2026).
5. ОГНЕВ'ЮК, В., ПРОЦЕНКО, О., МЕЛЬНИЧЕНКО, О. Interdisciplinary approach in the training of master's degree students // *Educological discourse*. 2021. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/842> (дата звернення: 20.04.2026).
6. СИСОЄВА, С. Міждисциплінарні педагогічні дослідження в контексті розвитку освітології *Освітologia*. 2017. <https://osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/52> (дата звернення: 20.04.2026).

7. REYNOLDS, D., Dacre N. Interdisciplinary Research Methodologies in Engineering Education research. 2021. URL: <https://arxiv.org/abs/2104.04062> (дата звернення: 20.04.2026).
8. YAVORUK, O. Physics Teaching and Educational Interdisciplinarity. 2022. URL: <https://arxiv.org/abs/2210.03824> (дата звернення: 20.04.2026).

УДК 376-056.264-053.4:811'367

ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

А.О. УСАТА,

студентка групи Sol1-B23

e-mail: anastasiausata93@gmail.com

Науковий керівник

О. П. МІЛЕВСЬКА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії

та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Abstract. The article presents some results of an empirical study of syntactic skills in preschoolers with general speech underdevelopment; highlights the theoretical foundations of studying syntax in children and describes the diagnostic methodology. The features of syntactic skills in preschoolers with speech development disorders in conditions of enrichment of visual situations are revealed.

Keywords: syntax, syntactic skills, sentences, preschool age, speech disorders, research method.

Постановка проблеми та її актуальність. Синтаксичне структурування входить до переліку мовних механізмів та є важливим засобом мовленнєвого вираження думки. В онтогенезі мовлення дитина поступово опановує складну систему синтаксичних одиниць та зв'язків, сприймаючи та аналізуючи мовлення дорослих з одночасним набуттям власного мовленнєвого досвіду. За умов мовленнєвого дизонтогенезу порушуються мовні механізми, зокрема механізми синтаксичного структурування. Відповідно, дитина не здатна встановити зв'язок між змістом висловлювання (синтаксичної структури) та дійсністю, усвідомити семантичні відношення між елементами речення. Зрештою, мовлення оточуючих стає незрозумілим, а реалізація власних висловлювань з урахуванням граматико-семантичних та синтаксичних норм суттєво ускладнюється.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема синтаксису широко висвітлена у науковій літературі. Увага дослідників стосувалася загальних проблем синтаксису як лінгвістичної категорії (О. Потебня, А. Загнітко, N. Chomsky, J. Greenberg та ін.), зв'язку синтаксису з семантикою (І. Вихованець, R. Jackendoff) та синтаксису з граматикою (Н. Гуйванюк, L. Tesnière); проблем дитячого синтаксису за умов типового онтогенезу мовлення (Т. Логвиненко, М. Гринців, М. Заміщак, Л. Трофименко) та мовленнєвого дизонтогенезу (Є. Соботович, О. Мілевська, Л. Трофименко, V.M. Acosta-Rodríguez, G.M. Ramírez-Santana, S.H. Expósito, Á.A. Caballero).

На думку Т. Логвиненко, М. Гринців та М. Заміщак діти дошкільного віку під час структурування висловлювання керуються власними, ще недостатньо сформованими правилами, а утворені ними конструкції часто називають «дитячими» або «попередніми» мовними структурами [1].

Важливими є психолінгвістичні дослідження Є. Соботович, Л. Трофименко, які сформуvalи періодизацію рівнів мовленнєвого розвитку дитини з нормотиповим онтогенезом у різних ланках, зокрема – у синтаксичній. Згідно з їхніми напрацюваннями:

I рівень (до 1р. 8 міс.) – односкладові речення. Цей період характеризується становленням перших емоційно забарвлених узагальнень: дитина починає розуміти спрямоване до неї повідомлення та встановлює смислові зв'язки між окремими словами, а самі слова (односкладові речення) слугують засобом передачі інформації про предмет, його дії або про дії з ним [6, с. 24-25];

II рівень (від 1р. 8 міс. до 2р. 2міс.) відзначений збільшенням обсягу словника, прогресом щодо встановлення семантико-синтаксичних відношень між елементами ситуації та розширенням об'єму висловлювань з дотриманням базових правил структурування. Тобто, дитина починає поєднувати два слова синтаксичним зв'язком (предикативним, координаційним), формуючи конструкцію «підмет-присудок», а також інколи додає другорядні члени речення [6, с. 26-27];

III рівень (від 2р. 3міс. до 4р.) пов'язаний з розвитком умінь дитини використовувати граматичні засоби мови під час відтворення синтаксичних відношень між об'єктами дійсності [6, с. 28]. Відповідно, збільшується кількість непоширених, поширених і складних речень, утворених різними видами синтаксичних зв'язків (сурядним, підрядним) з правильним їх розумінням та структурою. Водночас, залишаються певні помилки – пропуски прийменників чи сполучників синтаксичного призначення, неусвідомлення їх як окремих слів; неправильне узгодження іменників з іншими членами речення у роді, відмінку [6, с. 27-28];

IV (завершальний) рівень (6-7р.) характеризується достатнім рівнем складності синтаксичних конструкцій. Дитина самостійно утворює розгорнуті висловлювання, включно з конструкціями поширених складних речень – детально та послідовно розповідає про побачену або почуту подію, пояснює причинно-наслідкові зв'язки, переказує текст та здатна продовжити його на основі власних уявлень та досвіду [6, с. 29-30].

Вивчення синтаксичних умінь у дітей зі складними порушеннями мовлення, проведені Є. Соботович, О. Мілевською, Т. Швалюк, V. Acosta-Rodríguez, G. Ramírez-Santana, S. Expósito, Á.Caballero, вказують на те, що порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком, діти з тяжкими (системними) мовленнєвими порушеннями стикаються зі значними труднощами синтаксичного структурування. Їхні висловлювання мають звужений обсяг [3], позбавлені правильної логіко-граматичної структури [2], містять помилки лексико-граматичних узгоджень та пропуски чи заміни слів синтаксичного зв'язку (прийменників, сполучників) [9]. Діти з мовленнєвим дизонтогенезом потребують візуального підкріплення (малюнку) для кращого розуміння і оперування синтаксичними структурами [7].

Мета дослідження: проаналізувати методи дослідження синтаксичних вмінь у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Завдання дослідження: 1) узагальнити наукові дослідження щодо особливостей та динаміки синтаксичних вмінь у дошкільників з порушеннями мовлення; 2) проаналізувати науково-методичні джерела, які презентують дослідження синтаксичних вмінь; 3) обґрунтувати методику вивчення умінь синтаксичного структурування у старших дошкільників з мовленнєвим дизонтогенезом та описати результати дослідження.

Виклад основного матеріалу. Синтаксис та правила його структурування є основою для формування граматично правильного усного та писемного мовлення. Основними поняттями вивчення синтаксису є слово, словосполучення (як найпростіша синтаксична конструкція), просте і складне речення, та складне синтаксичне ціле як результат їх поєднання між собою [1].

Фундаментальними процесами в оволодінні даними синтаксичними закономірностями є поступові зміни та дозрівання нейронних структур в мозку дитини, а саме зони Верніке та зони Брока, яка в свою чергу складається з двох полів (за Бродманом):

ВА44 і ВА45. Як зазначають дослідники, саме ці поля беруть безпосередню участь в обробці семантики та інтеграції синтаксично складних конструкцій [8].

За рахунок збагачення словника та використання більшої кількості слів у побудові власних висловлювань, синтаксичні конструкції дітей постійно ускладнюються. Спостерігається поступовий перехід від односкладових речень, які виражають окрему інформацію про об'єкт, до більш розгорнутих, складних конструкцій із різними типами зв'язку між їх частинами. Вік 4-5 роки є умовним маркером завершального етапу формування граматичної, зокрема синтаксичної ланки мовлення. Вважається, що діти цього віку вже засвоїли усі правила синтаксичного структурування, відповідно можуть зрозуміти почуте та граматично правильно побудувати власне висловлювання. Проте, інколи допускають помилки, зокрема пропуски прийменників та сполучників та неусвідомлення їх як окремих слів; неточності в узгодженні іменників з іншими членами речення у роді, відмінку, тощо [6, с. 29-30].

Порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком, речення дітей з мовленнєвим дизонтогенезом характеризуються обмеженою структурою та категоріальними помилками. Діти розуміють смислові відношення між словами під час слухання та самостійного опису сюжетних малюнків, але виявляють значні труднощі у складанні речень з окремим словом без наочної опори. Також припускаються помилок в процесі виконання завдань на розширення або звуження обсягу речень, незважаючи на достатній рівень словника та вміння правильно відповісти на питання, що відносяться до окремих об'єктів ситуації. Діти часто пропускають головні або другорядні члени речення, що несуть важливу семантичну функцію. Міняють слова місцями, що значно впливає (але не завжди) на зміст усього речення та робить його незрозумілим для оточення. Попри це, розуміння числових форм іменників і дієслів, роду та числа іменника за граматичною формою прикметника, родових форм дієслова залишається збереженим, однак зустрічаються деякі помилки, що стосуються їх неправильного використання та узгодження між собою. Особливістю структурування висловлювання дітей з мовленнєвими порушеннями є неправильне використання прийменників, зокрема пропуски, заміни та невміння виокремити їх як окремі слова в реченні. Складні прийменники, такі як між, тому що, через використовуються вкрай рідко [5, с. 24-26].

Синтаксичні вміння дошкільників далекі від досконалості, а тому потребують цілеспрямованої роботи щодо їх покращення та систематичної діагностики рівня їх розвитку для визначення можливих порушень. Цьому сприяє кілька розроблених на сьогоднішній день конкретних вправ та методик, серед яких варто виділити наступні: 1) складання речень за сюжетними малюнками або серіями ілюстрацій. Педагог може самостійно скласти речення та поставити запитання до окремих його компонентів (Хто? Що робить? Що? Куди? Чим? тощо); 2) вибрати із кількох малюнків той, що відповідає сказаному педагогом реченню; 3) змінити порядок слів у реченні без зміни змісту (сказати по-іншому); 4) визначити головні члени речення. Дані завдання допоможуть виявити не тільки рівень розвитку навичок синтаксичного структурування, а й безпосередньо труднощі у розумінні змісту речення. Також застосовують складання речень за опорними словами. Дитина слухає окремі слова, а потім складає з них речення. Наприклад: «з, лисиця, вилізає, нори» – «Лисиця вилізає з нори». Допомогою у цьому дитині може стати наочність: слова представлені у друкованому вигляді, малюнки, тощо. Натомість, для підвищення складності завдання, слова можуть подаватися в початковій формі, що дозволяє виявити труднощі граматичного оформлення речення та рівень володіння словозміною [4, с. 34-38].

Для визначення обсягу засвоєних синтаксичних конструкцій у дітей із мовленнєвими порушеннями, використовується серія завдань на повторення речень різної структури. Педагог зачитує речення кілька раз, а дитина має відтворити його так, як вона запам'ятала або зрозуміла, після чого – зіставити з відповідним малюнком. До переліку входять прості речення з прямим і непрямым порядком слів, пасивні та порівняльні конструкції. Для

старших дошкільників пропонуються атрибутивні конструкції (мамина дочка, дочина мама) і складні речення з причинно-наслідковими зв'язками [4, 34-38].

Проаналізувавши вже створені методи діагностики синтаксичних вмінь у дітей дошкільного віку, ми вирішили розробити власну методику, яка дала змогу дослідити за якими принципами діти будують синтаксичні конструкції, які форми слів використовують та як узгоджують їх між собою в реченнях.

У дослідженні взяли участь 16 дошкільників групи спеціального призначення для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (від 4-х до 6-ти років).

Для проведення дослідження нами було підібрані 2 серії малюнків (по 4 у кожній), у яких поступово нарощувалися елементи, відповідно – розширювалися сюжети. Таким чином ми забезпечили комплекти наочно-збагачених ситуацій.

Завдання проводилось в 2 етапи: малюнки першої серії демонструвались від легшого до складнішого, малюнки другої – навпаки. Система оцінювання побудована до кожного малюнка окремо. В таблицях були прописані орієнтовні типи синтаксичних конструкцій, відповідно до кількості елементів кожної ілюстрації. На основі бальної системи оцінювання виділено три рівні розвитку синтаксичних навичок – достатній, середній та низький.

Аналіз матеріалів дослідження доводить, що більшості дітей з мовленнєвими порушеннями притаманний достатній рівень розвитку синтаксичних вмінь. Вони використовували складні конструкції з правильною та повною структурою простих частин (підм+прис+дод): *хлопчик грається пісочком, а дівчинка гойдається на качелі*. Поширювали речення уточнювальними словами: сам, сама, разом, також, тут (*дівчинка сама грається на лялькою*); однорідними підметами та присудками тощо.

Середній рівень розвитку синтаксичних вмінь є характерним лише для однієї дитини. Переважно до кожного малюнка вона складала прості речення, що включали лише підмет та присудок. Низький рівень є притаманним також лише для однієї дитини. Хлопчик не складав речення, описував зображену ситуацію одним словом, при чому виділяючи не головні суб'єкти (хлопчик, дівчинка), а другорядні предмети (пісок, гойдалка, дім). Після підказок, відповіді дитини майже не змінювались. У хлопчика спостерігався низький рівень концентрації уваги, розсіяність та постійне відволікання на сторонні предмети.

Великий відсоток дітей з достатнім рівнем розвитку синтаксичних вмінь ми виявили у завданнях, які супроводжувалися малюнками з найбільшим збагаченням деталей. Ми спостерігали таку особливість – поступовим підвищення складності малюнків спонукало дітей будували повноцінні, граматично правильні речення і, відповідно, вони отримували більші бали. Натомість, ілюстрації з меншою кількістю елементів діти описували гірше, губились та допускали помилки у побудові синтаксичних структур. Особливу цікавість становили речення, які мали творчий компонент. Деякі діти крім опису ситуації складали міні-розповіді до них, розповідали що сталося перед тим, та що після. Також на відповіді дітей впливали їх власні вподобання. Наприклад, дитина, яка любить гратися в пісочку, першочергово виокремила на малюнку саме пісок, а не хлопчика, який був основним об'єктом малюнкової ситуації.

Проведене дослідження показало, що складність мовленнєвого порушення впливає на здатність дошкільників об'єднувати слова в один логічний ряд з використанням правильних граматичних форм. Але водночас, застосування наочно-збагачених ситуацій (спеціальних малюнків) суттєво стимулює мовленнєву активність дітей, зокрема у ланці синтаксичного структурування.

Висновки. В загальному, науковці розглядають синтаксичні навички як одну зі складових граматичної ланки будь-якої мови, що разом із морфологією відповідає за формування структурованого та логічно побудованого мовлення дитини.

Встановлено, що у дітей дошкільного віку з мовленнєвим дизонтогенезом спостерігається уповільнений темп опанування синтаксичними вміннями. Речення дітей характеризуються зниженою складністю, незважаючи на достатній обсяг словника. Спостерігаються труднощі у самостійній побудові складних речень з різними видами

зв'язку, використанні службових слів, виборі граматичних засобів висловлювання, їх оформленні та поєднанні між собою. Відповідно, ця категорія дошкільників потребує додаткового розвитку синтаксичних вмінь під час формування в них інших когнітивних процесів.

Визначено, що існують різні типи методик для діагностики розвитку синтаксичних вмінь, які дозволяють вивчити: рівень усвідомлення синтаксичного значення слова та розуміння смислової організації речення; вміння дитини використовувати граматично правильні форми слів, узгоджувати та об'єднувати їх між собою у синтаксичні конструкції різного типу; уміння будувати речення різної складності для вираження власної думки.

Список використаних джерел

1. ГРИНЦІВ, М.В., ЗАМІЩАК М.І., Логвиненко Т.О. Особливості формування граматичних структур у дітей: логопедичний аспект. *Інклюзія і суспільство. Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»*. Кам'янець-Подільський: Видавництво «Гельветика». Вип. 2, 2025. С. 12-18. [Електронне видання]. URL: <https://surl.li/fqelyp> __
2. МІЛЕВСЬКА, О.П. До проблеми пропедевтики синтаксичних структур у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення (I-II рівнів). *Наукові праці К-ПНУ*, 2025. Випуск 24. С. 617–619. URL : <https://surl.li/eoyrfk>
3. СОБОТОВИЧ, Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії : Збірник наукових праць. Вип. I*. Київ : Актуальна освіта, 2004. С. 7–35.
4. ТРОФИМЕНКО, Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. *Навчально-методичний посібник інституту спеціальної педагогіки НАПН України*. Київ: 2014. 72 с. [Електронне видання]. URL: <https://surl.li/vgpfvy>
5. Трофименко, Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Програмно-методичний комплекс. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*. Київ: Актуальна освіта, 2013. 108 с. [Електронне видання]. URL: <https://surl.li/ejtgsy> __
6. ТРОФИМЕНКО, Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ: 2014. 144 с. [Електронне видання]. URL: <https://surl.li/swxhuk> __
7. ШВАЛЮК Т. М. Методика дослідження стану розуміння складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Вип. 29*: Київ, 2015. С. 143–151 URL: <https://surl.lt/pcvtbj> __
8. CHESLIE, C. KLEIN, PHILIPP BERGER, TOMÁS GOUCHA, ANGELA D. Friederici, Charlotte Grosse Wiesmann. Children's syntax is supported by the maturation of BA44 at 4 years, but of the posterior STS at 3 years of age. *Cerebral Cortex, Volume 33, Issue 9*. Published by Oxford University Press, May 2023. P. 5426–5435 <https://surl.li/owtnhk> __
9. ACOSTA-RODRÍGUEZ VM, RAMÍREZ-SANTANA GM, HERNÁNDEZ EXPÓSITO S, AXPE CABALLERO Á. Intervention in Syntactic Skills in Pupils with Developmental Language Disorder. *Psicothema*. 2020 Nov; 32 (4): 541-548. doi: 10.7334/psicothema2020.160. PMID: 33073760. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/4633.pdf>

**РОЗВИТОК ПОСЛІДОВНОСТІ СЛУХОВОЇ ТА ЗОРОВОЇ ПАМ'ЯТІ У
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

ЩЕРБАКОВА Ю. О.,

Студентка групи Sol1-B24

e-mail: ulaserbakova1@gmail.com

Науковий керівник

БЄЛОВА О. Б.,

доктор педагогічних наук,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Abstract: The article reveals the scientific and theoretical principles of studying memory and highlights its physiology. The features of the development of visual and auditory memory in older preschool children with normotypical development and speech disorders are considered. A description of a modernized methodology aimed at studying the level of development of the sequence of auditory and visual memory is provided. A comparative analysis of the indicators of the development of the sequence of memory in children with normotypical development and speech disorders is carried out.

Keywords: memory, memory sequence, older preschool children, typical development, speech disorders.

Актуальність теми. Рівень розвитку пам'яті як психічного пізнавального процесу впливає на ефективність засвоєння навчальної інформації. Однією з важливих складових є слухомовленнєва та зорова пам'ять, які забезпечують сприйняття, збереження та відтворення вербальної та зорової інформації. Особливого значення ця тема набуває у дітей із мовленнєвими порушеннями, адже недостатній рівень розвитку мовлення призводить до труднощів у послідовному відтворенні слухової інформації при відносно збереженій зоровій, що може призвести до труднощів у подальшому навчанні у школі та зумовлює необхідність корекції слухової пам'яті.

Мета дослідження: теоретично та практично обґрунтувати особливості розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком та мовленнєвими порушеннями.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретичне вивчення наукових джерел щодо питання пам'яті у дошкільників; 2) модернізувати методики, спрямовані на вивчення послідовності слухової та зорової пам'яті у дітей старшого дошкільного віку; 3) експериментально перевірити рівень розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком та порушеннями мовлення.

Об'єкт дослідження – пам'ять дітей.

Предмет дослідження – особливості розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті в дітей дошкільного віку з порушенням мовлення.

Практичне значення результатів дослідження полягає в апробації модернізованих діагностичних методик для вивчення розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті у дітей дошкільного віку.

З фізіологічної точки зору пам'ять пов'язана з утворенням тимчасових нервових зв'язків між окремими нейронами або їх групами. На цьому рівні її можна розглядати як безумовний рефлекс (у випадку генетичної пам'яті) або як умовний рефлекс (коли йдеться

про пам'ять, набуто протягом життя). Механізм пам'яті ґрунтується на асоціаціях – це встановлення зв'язку між новою інформацією та вже наявним досвідом. Виділяють три роди асоціацій: за суміжністю (коли два явища пов'язані в часі або просторі); за схожістю (коли явища мають спільні ознаки); за контрастом (коли явища протилежні) [2, с. 40-41].

На психологічному рівні пояснювати пам'ять найкраще розглядаючи теорії діяльності особистості. Особливості пам'яті за цією теорією будуть розглядатися з позиції того, яке місце займають процеси запам'ятовування, зберігання та відтворення інформації в загальній діяльності людини. Важливим є не лише те, що саме і як запам'ятовувати, а й те, яке значення має засвоєний матеріал для подальшої продуктивної діяльності суб'єкта. Також на запам'ятовування впливають зв'язки, які встановлює людина між новим матеріалом та вже наявним досвідом [2, с. 40-41].

За спостереженнями Т. Дуткевич, пам'ять у дошкільників є здебільшого образною та випереджує розвиток мислення. Запам'ятовують діти швидко, але хаотично, результатом чого стає і хаотичне відтворення запам'ятованої інформації. У дошкільному віці зміцнюється зв'язок між пам'яттю та мисленням, що допомагає зміцнити зв'язки між образами, систематизувати та узагальнювати їх. Також у дітей цього віку спостерігається розвиток оперативної словесної пам'яті, що проявляється у здатності дитини пояснювати та описувати. Позитивний вплив на цей вид пам'яті має спілкування та слухання різних художніх творів [5, с. 205-207]. У дошкільників провідним є мимовільне запам'ятовування, тому процеси збереження та пригадування не контролюються свідомо і не регулюються вольовими зусиллями, а залежать від характеру діяльності дитини, відповідно, найкращою для запам'ятовування для цих дітей є інформація, яка викликає яскраві емоції або інтерес. У цьому віці пам'ять все більше поєднується з мовленням та мисленням. Відбувається активний розвиток ейдетичної та словесно-логічної пам'яті [2, с. 45].

Варто зауважити, що слухомовленнєва пам'ять забезпечує здатність сприймати, зберігати та відтворювати інформацію, сприйняту на слух. Цей вид пам'яті тісно пов'язаний із розташуванням центрів мовлення (Верніке та Брока) у доміантній лівій півкулі головного мозку. Особливостями цієї пам'яті є обсяг, кількість, швидкість, міцність, точність та відтворення слухової інформації. Також важливо те, що вона розвивається після сформованості емоційної, образної та рухової пам'яті [3]. D. Kaloyanova у своїй праці вказує на важливість зорової пам'яті, оскільки завдяки ній дитина здатна обробляти та зберігати зорові образи та символи. У дітей дошкільного віку зорова пам'ять характеризується автоматичністю та спонтанністю, а цілеспрямоване запам'ятовування розвивається поступово. У дошкільників переважає запам'ятовування зорової інформації над вербальною. Також слід звернути увагу на стратегії кодування, які використовуються дітьми під час запам'ятовування. Так, знайомий або виразний матеріал легший для запам'ятовування, оскільки він є пов'язаним із існуючим матеріалом у довготривалій пам'яті [7].

О. Белова зазначає, що для дітей із порушенням мовлення є характерною знижена продуктивність та зменшений обсяг пам'яті, особливо довготривалої та слухомовленнєвої. Найбільші труднощі спостерігаються під час запам'ятовування та відтворення вербального матеріалу, складних інструкцій та послідовностей. Слухова пам'ять у цієї категорії дітей, як правило, найслабша, у них виникають труднощі у відтворенні матеріалу, сприйнятого на слух, та виникає часта потреба у повторі. Натомість зорова пам'ять у багатьох випадках є відносно збереженою, не відрізняється у дітей із порушенням мовлення від нормотипових однолітків однак вербальна пам'ять і ефективність запам'ятовування знижені [2, с. 46; 4; 6, с.89-94].

За дослідженнями вчених між порушеннями мовлення та пам'яттю є тісний взаємозв'язок, зокрема:

- для дітей із заїканням характерне ослаблення короточасної пам'яті, результатом чого є зменшення обсягу та зниження якості запам'ятовування. Це пов'язано із особливостями уваги та мислення, зокрема із способами обробки інформації;

- у дошкільників із дизартрією виникають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу. У дітей із незначними проявами дизартрії рухова пам'ять краще розвинена, ніж слухова;
- у ринолаліків спостерігається зниження пам'яті та уваги, що призводить до труднощів орієнтації у навколишньому середовищі;
- діти із загальним недорозвиненням мовлення характеризуються тим, що зорова пам'ять переважно відповідає нормі, тоді як слухова є зниженою. Для них характерні менший обсяг пам'яті, швидке забування, труднощі у пригадуванні послідовності подій та утримання словесної інформації. Найбільш порушеною у цієї категорії дітей є вербальна пам'ять, особливо довільна й опосередкована. Наочна інформація засвоюється легше, а мовнорухова пам'ять є відносно кращою.
- при фонетичних порушеннях мовлення діти можуть проявляти нестійкість уваги, пасивність та уповільнене сприймання, що також може мати негативний вплив на пам'ять, хоча такі особливості проявляються не у всіх [1].

З метою вирішення проблемного питання було модернізовано та апробовано методики, спрямовані на вивчення рівня розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті. Методика «Послідовність відтворення слів» спрямована на дослідження рівня розвитку послідовності слухової пам'яті у дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком та мовленнєвими порушеннями. Експериментатор зачитує дошкільнику п'ять слів (*машинка, вікно, олівець, сумка, чашка*). Завдання дитини – запам'ятати та відтворити, дотримуючись послідовності. Виконання завдання оцінюється за певними критеріями: самостійне відтворення слів, дотримуючись послідовності – 1 бал, за відтворення слова з використанням допомоги – 0,5 балів, за невиконання завдання – 0 балів. Завдяки бальній системі оцінювання виділено три рівні розвитку послідовності слухової пам'яті – низький (від 0 балів до 1 балу), середній (від 2 до 3 балів) та високий (від 4 до 5 балів).

Матеріали результатів дослідження показали, що низький рівень притаманний лише респондентам із мовленнєвими порушеннями – 29%. У яких виникали певні труднощі в збереженні та відтворенні послідовності слів. Вони часто потребували допомоги, але навіть після її надання не могли відтворити послідовність більшості слів. Середній рівень зафіксовано у 11% дітей із нормотиповим розвитком та у 29% із порушеннями мовлення. Дошкільники цієї групи частково відтворювали послідовність слів та потребували допомоги. Як правило, вони правильно відтворювали перше слово або окремі фрагменти ряду, але не могли зберегти повну послідовність. Високий рівень продемонструвало 89% нормотипових дітей та 42% із мовленнєвими порушеннями, які змогли відтворити повну послідовність слів. Деякі з них змогли повністю самостійно виконати завдання, а деякі потребували мінімальної допомоги. Це свідчить про добре сформовану послідовність слухової пам'яті.

Для вивчення послідовності зорової пам'яті використовувалася модернізована методика «Картинки», яка передбачає показ дослідником дітям по черзі 5 картинок, на кожній з яких був зображений знайомий предмет (*квіти, лялька, машинка, книжка, тарілка*). Після перегляду всіх зображень завдання дитини полягає у відтворенні послідовності продемонстрованих картинок. Оцінка здійснюється за бальною шкалою, самостійне відтворення картинки (слова), дотримуючись послідовності – 1 бал, відтворення слова з використанням допомоги – 0,5, невиконання завдання – 0 балів. На основі бальної системи оцінювання виділено три рівні розвитку послідовності зорової пам'яті – низький (від 0 балів до 1 балу), середній (від 2 до 3 балів) та високий (від 4 до 5 балів).

За результатами вивчення зорової пам'яті – низького рівня не зафіксовано. Це свідчить про те, що у двох груп дошкільників є базові навички збереження та відтворення послідовності зорових образів. Середній рівень виявлено у 11% обстежуваних дітей із нормотиповим розвитком та у 14% із порушеннями мовлення, які частково відтворювали послідовність зображень, допускали помилки та потребували допомоги, проте навіть після її надання не завжди відтворювали послідовність зображення. Високий рівень встановлено у

89% нормотипових дітей та 86% із мовленнєвими порушеннями. Ці респонденти, здебільш правильно відтворювали послідовність зображень та майже не потребували допомоги експериментатора. Цей показник вказує на добре розвинену зорову послідовність пам'яті у двох груп дітей.

Аналіз результатів дослідження за методиками «Послідовність відтворення слів» та «Картинки» свідчив, що рівень розвитку послідовності зорової пам'яті дітей із порушенням мовлення відповідає рівню розвитку однолітків із нормотиповим розвитком, а рівень розвитку послідовності слухової пам'яті у дітей із мовленнєвими порушеннями є значно нижчим, ніж у нормотипових дітей. Низький показник свідчить про слабкість утримання мовних сигналів у пам'яті та труднощі послідовного відтворення слухової інформації.

Висновок. Узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Теоретичне вивчення джерел щодо пам'яті у дошкільників показало, що пам'ять на фізіологічному рівні розглядається як система тимчасових нервових зв'язків між нейронами, а на психологічному рівні як складова діяльності особистості, що забезпечується процесами запам'ятовування, збереження та відтворення інформації. Встановлено, що у дітей дошкільного віку переважає мимовільне запам'ятовування, що значною мірою залежить від емоційного ставлення дитини та особливостей діяльності. Аналіз наукових джерел доводить, що у дошкільників переважає образна пам'ять та часто носить хаотичний характер. Окремого значення набуває слухова пам'ять, що дозволяє дітям зберігати та відтворювати інформацію, сприйняту слуховим аналізатором, і зорова пам'ять, що відповідає за збереження зорових образів та символів. Пам'ять дітей із мовленнєвими порушеннями характеризується зниженням продуктивності та обсягу. Найбільші труднощі спостерігаються під час запам'ятовування та відтворення вербального матеріалу, складних інструкцій та послідовностей.

2. Відповідно до мети дослідження було модернізовано методики «Послідовність відтворення слів» та «Картинки», спрямовані на вивчення рівня розвитку послідовності слухової та зорової пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із нормотиповим розвитком та порушеннями мовлення.

3. Апробація модернізованих методик «Послідовність відтворення слів» та «Картинки» дозволила встановити такі особливості. За методикою «Послідовність відтворення слів» низький рівень було виявлено лише у респондентів із мовленнєвими порушеннями – 29%, середній рівень зафіксовано у 11% дітей із нормотиповим розвитком та у 29% із порушеннями мовлення, високий рівень продемонструвало 89% нормотипових дітей та 42% із мовленнєвими порушеннями. За методикою «Картинки» низького рівня не зафіксовано, середній рівень виявлено у 11% обстежуваних дітей із нормотиповим розвитком та у 14% із порушеннями мовлення, високий рівень встановлено у 89% нормотипових дітей та 86% із мовленнєвими порушеннями.

Результати проведеного емпіричного дослідження показали, що рівень розвитку зорової пам'яті у дітей із мовленнєвими порушеннями відповідає рівню розвитку дітей із нормотиповим розвитком. Рівень розвитку послідовності слухової пам'яті у дітей із порушеннями мовлення є значно нижчим, ніж у нормотипових однолітків. Отримані результати свідчать про необхідність корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування та розвиток слухової пам'яті у дітей із порушеннями мовлення.

Список використаних джерел:

1. БСЛОВА, О. Б. Особливості розвитку уваги та пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. Збірник наукових праць К–ПНУ імені Івана Огієнка. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. №11. 29-37 с. <https://veit.khadi.kharkov.ua/index.php/2227-6246/article/download/161268/160440>

2. БСЛОВА, О. Б. Психологія осіб з порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2024. 340с. [Електронне видання] URL: <https://share.google/OIOCZ51Blg7uyF8m7>
3. БСЛОВА, О. Стан розвитку слухомовленнєвої пам'яті в дітей з логопатологією. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2022. № 20. 5-14 с. URL: <https://aqce.kpnu.edu.ua/article/view/339705/327828>
4. БУРШНЕВСЬКА, І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушенням мовлення 2016. [Електронний ресурс] <https://surl.li/toheqy>
5. ДУТКЕВИЧ, Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с. https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2024/11/Dytiacha_psykholohiia.pdf
6. КОНОПЛЯСТА, С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 240 с. <https://surl.li/ppuuul>
7. KALOYANOVA, D. The study of visual memory in preschool children. KNOWLEDGE – International Journal. 2026. Vol. 74, No. 5. 613-616 p. URL: <https://share.google/dDoUQHhRQraD1jPcO>

УДК 373.2

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

ГАДЖИЕВА Н.Р.,

магистрантка гр.MR-104

e-mail: gadziewanarmina5@gmail.com

Научный руководитель

АЛХАСОВ Я.К.,

Кандидат педагогических наук, доцент.

Бакинский славянский университет

г. Баку, АР.

Abstract: The article examines the linguistic principles underlying the formation of coherent speech in preschool children through text-based instruction. The relevance of the study is determined by the need to improve speech development methods in contemporary preschool education.

The paper analyzes the theoretical foundations of coherent speech and emphasizes the role of text as a key linguistic unit that ensures semantic, structural, and communicative integrity. Particular attention is paid to the linguistic principles of text organization, including coherence, cohesion, integrity, and sequence. The study presents a pedagogical experiment aimed at evaluating the effectiveness of a text-oriented approach to speech development in preschool children. The results demonstrate that systematic work with texts enhances logical consistency, expands vocabulary, and improves communicative competence. The findings confirm the effectiveness of integrating text-based methods into preschool education and outline prospects for further research.

Keywords: preschool children, text-based approach, linguistic principles, speech development, cohesion, coherence, early childhood education, communicative competence

Современная система дошкольного образования ориентирована на всестороннее развитие личности ребёнка, в том числе на формирование его речевой компетенции как основы успешной социализации и дальнейшего обучения. Особую значимость приобретает развитие связной речи, поскольку именно она обеспечивает способность ребёнка выражать мысли последовательно, логично и грамматически правильно.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования связной речи у дошкольников в условиях поликультурной и билингвальной образовательной среды. В этой связи особый интерес представляет текст как единица высшего уровня языка, обладающая смысловой, структурной и коммуникативной целостностью. Использование текста в образовательном процессе позволяет не только развивать речевые навыки, но и формировать когнитивные способности ребёнка, включая умение устанавливать причинно-следственные связи, анализировать и интерпретировать информацию [1].

Несмотря на наличие значительного числа исследований в области развития речи дошкольников, проблема системного использования текста как основного средства формирования связной речи остаётся недостаточно разработанной. Это определяет научную новизну настоящей работы, заключающуюся в обосновании лингвистических принципов организации текстовой деятельности дошкольников и их интеграции в методику речевого развития.

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать лингвистические принципы формирования связной речи дошкольников на основе текста, а также определить эффективность их практического применения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- Рассмотреть теоретические основы понятия связной речи и её структуры.
- Проанализировать лингвистические характеристики текста как средства обучения.
- Выделить ключевые принципы организации работы с текстом в дошкольном возрасте.
- Провести педагогическое исследование, направленное на выявление эффективности текстоориентированного подхода.
- Проанализировать результаты и сформулировать выводы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных подходов в образовательной практике дошкольных учреждений, а также в системе подготовки педагогов.

Теоретические основы формирования связной речи дошкольников

Связная речь представляет собой развернутое, логически организованное высказывание, характеризующееся смысловой завершённостью, последовательностью и грамматической правильностью. В дошкольном возрасте формирование связной речи происходит в процессе активного речевого взаимодействия и овладения языковыми средствами.

Развитие связной речи тесно связано с когнитивным развитием ребёнка. В процессе речевой деятельности ребёнок учится структурировать информацию, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи. Особую роль в этом процессе играет текст как модель организованного высказывания [2].

С точки зрения лингвистики, текст обладает рядом характеристик, которые делают его эффективным инструментом обучения:

- связность (когезия и когерентность);
- целостность;
- завершённость;
- структурированность.

Освоение этих характеристик способствует формированию у ребёнка навыков построения собственных высказываний.

Лингвистические принципы организации текста в обучении

В основе формирования связной речи дошкольников лежат следующие лингвистические принципы:

1. Принцип целостности текста

Ребёнок должен воспринимать текст как единое смысловое целое, а не как набор отдельных предложений. Это способствует формированию навыков понимания содержания и структуры высказывания.

2. Принцип последовательности

Освоение логической последовательности событий позволяет ребёнку правильно организовывать собственную речь, выстраивая её в соответствии с причинно-следственными связями.

3. Принцип связности

Использование языковых средств связи (повторы, местоимения, союзы) формирует у ребёнка понимание того, как объединяются элементы текста.

4. Принцип коммуникативной направленности

Речь должна быть ориентирована на адресата. Работа с текстом помогает ребёнку осознавать цель высказывания и учитывать особенности слушателя.

5. Принцип моделирования

Текст выступает как образец, на основе которого ребёнок учится строить собственные высказывания.

В отличие от традиционного подхода, основанного на изолированном изучении слов и предложений [3], текстоориентированный подход обеспечивает более целостное и функциональное освоение языка.

Методика использования текста в развитии речи

Работа с текстом в дошкольном возрасте представляет собой поэтапный и целенаправленный процесс, направленный на формирование у детей навыков восприятия, понимания и самостоятельного продуцирования связной речи. Данная работа включает несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых выполняет определённую функцию в развитии речевой и когнитивной деятельности ребёнка.

Первый этап – восприятие текста – предполагает первичное знакомство ребёнка с текстом посредством его чтения педагогом или прослушивания в аудиоформате. На данном этапе особое значение имеет выразительность речи взрослого, использование интонации, пауз и эмоциональной окраски, способствующих более глубокому пониманию содержания. После восприятия текста проводится обсуждение, в ходе которого дети отвечают на вопросы, уточняют смысл незнакомых слов и выражений, а также формируют общее представление о содержании и основной мысли.

Второй этап – анализ текста – направлен на осмысление структуры и содержания текста. Дети учатся выделять его основные элементы: героев, место и время действия, последовательность событий, причинно-следственные связи. В процессе анализа формируются навыки логического мышления, умение структурировать информацию и устанавливать взаимосвязи между частями текста [4]. Важную роль играют наглядные средства (иллюстрации, схемы, опорные картинки), которые облегчают понимание и способствуют более прочному усвоению материала.

Третий этап – воспроизведение текста – включает пересказ, который может осуществляться с различной степенью опоры: на вопросы педагога, визуальные материалы или заранее составленный план. На этом этапе дети учатся последовательно передавать содержание, соблюдать логическую структуру высказывания, использовать языковые средства связи. Постепенно происходит переход от репродуктивной к более самостоятельной речевой деятельности.

Четвёртый этап – творческая переработка текста – является наиболее сложным и продуктивным. Он предполагает активное включение ребёнка в процесс речетворчества: изменение сюжета, дополнение текста новыми деталями, придумывание альтернативных концовок, составление собственных рассказов на основе услышанного. Этот этап способствует развитию воображения, креативности, а также формированию индивидуального речевого стиля.

Эффективность данной методики во многом определяется правильным подбором текстового материала, который должен соответствовать возрастным, когнитивным и речевым особенностям детей [1]. Тексты должны быть доступными по содержанию, иметь чёткую структуру, быть эмоционально насыщенными и вызывать интерес у ребёнка. Кроме того, важным условием является систематичность и последовательность работы, а также активное включение детей в речевое взаимодействие.

Описание педагогического исследования

В рамках исследования была проведена экспериментальная работа с детьми дошкольного возраста на базе частного детского сада Kipina в городе Баку, функционирующего на основе финской образовательной программы. Выбор данной образовательной среды обусловлен её ориентацией на развитие коммуникативных навыков, индивидуальный подход к ребёнку и активное использование языковой практики в естественных условиях.

Исследование проводилось в двух группах детей одного возраста, что позволило обеспечить сопоставимость полученных результатов. Особенностью выборки являлось наличие билингвальной среды: в обеих группах были представлены дети, владеющие двумя языками (азербайджанский-русский и английский-русский). Данный фактор был учтён при организации исследования, поскольку билингвизм оказывает существенное влияние на процессы формирования связной речи, включая особенности лексического запаса, грамматического оформления высказываний и переключения между языковыми системами.

В исследовании были выделены контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальной группе обучение строилось с опорой на текстоориентированный подход, предполагающий систематическую работу с различными видами текстов как основным средством развития связной речи. В контрольной группе применялись традиционные методы речевого развития, основанные преимущественно на работе со словом и предложением вне целостного текстового контекста.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности связной речи у детей. Диагностический инструментарий включал задания, направленные на выявление различных аспектов речевого развития: пересказ текста с сохранением его смысловой структуры, составление рассказа по сюжетной картинке, а также описание предложенной ситуации. Особое внимание уделялось таким показателям, как последовательность изложения, логичность, полнота высказывания и использование средств межфразовой связи.

В ходе формирующего этапа в экспериментальной группе систематически внедрялись текстовые задания, ориентированные на развитие связной речи с учётом билингвальных особенностей детей. Работа строилась поэтапно и включала восприятие, анализ, воспроизведение и творческую переработку текста. При этом учитывалась необходимость поддержки языкового перехода между двумя языковыми системами, а также создания условий для активного речевого взаимодействия.

Организация исследования позволила не только оценить эффективность текстоориентированного подхода, но и выявить его потенциал в условиях билингвальной образовательной среды.

Анализ результатов исследования

Результаты исследования показали, что у детей экспериментальной группы наблюдается значительное улучшение показателей связной речи.

В частности:

- увеличился объём высказываний;
- повысилась логичность и последовательность речи;
- улучшилось использование средств связи;
- расширился словарный запас.

Дети стали более уверенно строить высказывания, проявлять инициативу в речевом взаимодействии и использовать более сложные синтаксические конструкции.

В контрольной группе изменения носили менее выраженный характер, что подтверждает эффективность текстоориентированного подхода.

Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, что использование текста как основного средства обучения способствует эффективному формированию связной речи у дошкольников.

Лингвистические принципы, лежащие в основе текстовой организации (целостность, связность, последовательность и коммуникативная направленность), обеспечивают развитие у детей навыков построения логически завершённых высказываний.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили, что текстоориентированный подход обладает значительным потенциалом и может быть успешно интегрирован в образовательную практику. Вместе с тем полученные данные не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы, в связи с чем планируется проведение дальнейших исследований, направленных на более глубокое изучение эффективности данного подхода, в том числе в условиях билингвальной образовательной среды и с учётом различных возрастных групп детей.

Библиографический список

1. ANNIKA, A. Early language development and reading aloud with children: a scoping review // Learning and Instruction. – 2025. Электронные данные <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100508>. Дата обращения: 24.03.2026.
2. CAMERON-FAULKNER, T. Language development in preschool children: social and cognitive factors // Child Development Research. – 2025.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1934. 362 с. Интернет ресурс <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf>. Дата обращения: 24.03.2026.
4. ЛУРИЯ, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – 2-е изд. – Электронные данные – Москва: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с. http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Лурия_АР_Язык_и_сознание.pdf Дата обращения: 24.03.2026.

УДК 373.2:004:81'246.2

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Семнара ГАМИДОВА,
магистрантка гр.МР-104
geydarova.85@mail.ru

Научный руководитель
Нигяр А. СУЛТАНОВА,
доцент,

Бакинский славянский университет
г. Баку, АР

Abstract: The article is devoted to the study of the role of digital educational resources in teaching bilingual children and to the analysis of parents' attitudes toward the education of children who do not speak Russian in Russian-language groups in preschool educational institutions of Azerbaijan. The aim of the study is to identify the characteristics of children's language adaptation and to assess the role of digital educational resources in the process of learning the Russian language. The empirical basis of the study consisted of the results of a survey of 100 parents conducted in February 2026 in the city of Baku. It was found that 43% of children enter preschool institutions with an insufficient level of Russian language proficiency, which is statistically significantly associated with adaptation difficulties. Most parents demonstrate a positive attitude

toward early learning of the Russian language and highly appreciate the potential of digital educational resources as a means of language support. The results obtained confirm the need to develop and implement systematic language adaptation programs in a multilingual educational environment and to integrate digital educational resources into preschool education, which is an effective tool for supporting the language development of bilingual children.

Keywords: *preschool education, language adaptation, bilingualism, Russian-language sector, digital educational resources.*

Современное общество характеризуется высокой степенью языкового и культурного многообразия. В связи с этим проблема обучения и воспитания детей-билингвов в системе дошкольного образования приобретает особую актуальность. *“В словаре социолингвистических терминов естественный билингвизм описывается как способ овладения вторым языком, когда человек его усваивает в процессе общения с носителями этого языка, например, в двуязычных семьях или в детских группах”* [1]. Билингвизм в научной литературе трактуется как способность человека использовать два языка в процессе общения и познания окружающего мира. У детей дошкольного возраста билингвизм чаще всего формируется в результате проживания в многоязычной среде, когда ребёнок одновременно сталкивается с двумя языковыми системами: семейной и социальной.

Исследователи отмечают, что ранний билингвизм оказывает значительное влияние на когнитивное, речевое и социальное развитие ребёнка. С одной стороны, владение двумя языками расширяет коммуникативные возможности и способствует развитию гибкости мышления, с другой – на ранних этапах может вызывать определенные трудности в освоении лексики, грамматики и понимании инструкций в образовательной среде. В условиях дошкольного образовательного учреждения дети-билингвы нередко сталкиваются с языковым барьером, который проявляется в ограниченности словарного запаса на языке обучения, затруднениях при восприятии речи воспитателя и участии в коллективной деятельности.

Поэтому одной из важнейших задач дошкольного образования становится создание благоприятной языковой среды, которая будет способствовать гармоничному развитию двух языков и облегчать адаптацию ребёнка в образовательном процессе.

Развитие информационных технологий существенно изменило образовательную среду, включая систему дошкольного образования. *«Современная система образования не может обойтись без цифровых образовательных ресурсов и платформ»* [3]. В педагогической практике всё шире используются цифровые образовательные ресурсы, которые представляют собой совокупность электронных материалов и программных средств, предназначенных для обучения, развития и воспитания детей. *«Под цифровым образовательным ресурсом (ЦОР) понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео, фото и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования»* [4]. Использование цифровых технологий в дошкольном образовании позволяет создать более наглядную и интерактивную образовательную среду. Благодаря сочетанию визуальной, аудиальной и игровой информации цифровые ресурсы способны значительно повысить интерес детей к обучению и активизировать их познавательную деятельность.

Особое значение цифровые ресурсы приобретают при работе с детьми-билингвами, поскольку они позволяют компенсировать языковые трудности за счёт использования изображений, звуковых подсказок, анимации и интерактивных элементов.

Цифровые образовательные ресурсы обладают рядом педагогических возможностей, которые делают их эффективным инструментом обучения детей-билингвов.

Во-первых, цифровые технологии обеспечивают мультимодальность обучения. Это означает, что информация представляется одновременно в нескольких формах: визуальной, аудиальной и текстовой. Такой подход облегчает понимание содержания даже при

ограниченном владении языком, поскольку ребёнок может опираться не только на слова, но и на изображения, звук и анимацию.

Во-вторых, цифровые ресурсы позволяют организовать обучение в игровой форме. Игровые задания, интерактивные упражнения и образовательные игры создают ситуацию естественного языкового взаимодействия, в которой ребёнок активно использует новые слова и выражения.

В-третьих, цифровые технологии способствуют индивидуализации образовательного процесса. Многие образовательные приложения позволяют регулировать уровень сложности заданий, темп обучения и повторение материала, что особенно важно для детей, испытывающих трудности в освоении языка.

Кроме того, цифровые ресурсы способствуют развитию различных компонентов речевой деятельности: расширению словарного запаса, формированию навыков понимания устной речи, развитию правильного произношения и формированию коммуникативных навыков.

Несмотря на значительный потенциал цифровых образовательных ресурсов, их использование в работе с дошкольниками должно учитывать возрастные и психологические особенности детей. Дошкольный возраст характеризуется ведущей ролью игровой деятельности, высокой эмоциональной восприимчивостью и потребностью в непосредственном взаимодействии со взрослым.

Поэтому цифровые технологии не должны заменять традиционные формы педагогического взаимодействия, а выступать в качестве дополнительного средства обучения. Эффективность цифровых ресурсов во многом зависит от педагогически грамотной организации образовательного процесса и активной роли воспитателя.

В условиях многоязычной образовательной среды особую актуальность приобретает проблема языковой адаптации детей, не владеющих русским языком, в группах русского сектора дошкольных образовательных учреждений. В современной практике дошкольного образования Азербайджана наблюдается устойчивая тенденция роста числа детей, для которых русский язык не является родным, что актуализирует необходимость научного анализа отношения родителей к данной образовательной модели, а также оценки эффективности существующих механизмов языковой поддержки. В условиях поликультурной среды успешная адаптация ребёнка во многом зависит от раннего языкового взаимодействия и образовательной среды дошкольной организации.

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей родительского отношения к обучению детей в русском секторе, анализ факторов языковой адаптации и оценка роли цифровых образовательных ресурсов в процессе освоения русского языка. *«Важно отметить, что понимание ценности цифровых технологий растет не только среди педагогов государственных учреждений (где использование цифровых технологий может быть навязанным «сверху»), но и среди заинтересованных в поддержании билингвизма родителей»* [2].

В исследовании приняли участие 100 респондентов, в числе которых были родители воспитанников дошкольных учреждений, а также родители, чьи дети в настоящее время учатся в первом классе.

На основе анализа 100 анкет респондентов можно представить следующие научно интерпретированные результаты исследования. Родным языком для большинства детей является азербайджанский (70%), тогда как русский является родным лишь для 28% респондентов. При этом 25% детей не владели русским языком при поступлении в детский сад, а 18% владели им частично. Таким образом, не менее 43% воспитанников входили в образовательную среду с недостаточной языковой подготовкой, что подтверждает актуальность проблемы языковой адаптации.

Мотивация выбора группы с русским языком обучения обусловлено следующими факторами: ориентация на дальнейшее обучение в школе (наиболее частотный ответ — 26%), а также представление о русском языке как ресурсе будущей профессиональной реализации.

Подобная образовательная стратегия родителей отражает высокую инструментальную ценность владения несколькими языками в современном обществе.

Подавляющее большинство родителей (86% — «да» и 11% — «скорее да») считают раннее изучение русского языка важным, что отражает сформированную позитивную установку по отношению к билингвальному развитию. Однако 39% родителей отмечают наличие у ребёнка значительных или небольших трудностей, связанных с незнанием языка. Среди проявлений трудностей чаще всего указывались проблемы понимания заданий и участия в занятиях, что указывает на учебно-познавательный аспект языкового барьера.

Оценка условий, создаваемых в детском саду для детей, не владеющих русским языком, демонстрирует неоднозначность: только 35% считают, что условия созданы в полной мере, тогда как 22% отмечают частичность, 19% — их отсутствие, а 24% затрудняются ответить. Подобная ситуация может свидетельствовать о недостаточной системности адаптационных механизмов, что также отмечается в современных исследованиях дошкольной педагогики в условиях многоязычной образовательной среды. При этом 45% родителей считают, что развитию русской речи уделяется достаточно внимания, однако 32% оценивают это внимание как частичное, а 23% — как недостаточное. Таким образом, почти половина респондентов демонстрирует критическую позицию по отношению к интенсивности речевой работы.

Особое внимание заслуживает блок, связанный с цифровыми образовательными ресурсами. Положительное и очень положительное отношение к их использованию выражают 84% родителей. 61% отмечают, что цифровые ресурсы помогают ребёнку лучше понимать материал, ещё 33% считают, что помогают частично. Данные результаты согласуются с современными исследованиями, согласно которым цифровые образовательные технологии способны существенно повышать эффективность языкового обучения и расширять возможности индивидуализации образовательного процесса. Кроме того, выраженная положительная оценка цифровых образовательных ресурсов свидетельствует о готовности родительского сообщества к интеграции цифровых технологий в процесс языкового обучения. Это открывает перспективы для разработки адаптационных программ, сочетающих традиционные и цифровые формы работы.

Важно отметить высокий уровень родительской включённости: 64% регулярно занимаются с ребёнком дома, преимущественно используя мультфильмы, разговорную практику и чтение книг. При этом 83% считают необходимыми консультации для родителей по вопросам языковой адаптации, а 96% выражают готовность к сотрудничеству с педагогами (44% — активно, 52% — по возможности). Это указывает на сформированный социальный запрос на партнёрскую модель взаимодействия семьи и дошкольной организации.

Большинство родителей (67%) отмечают значительный прогресс ребёнка в изучении русского языка, однако 14% не фиксируют положительной динамики, что может свидетельствовать о неоднородности образовательных результатов. Существенно, что 88% респондентов (58% — «значительно», 30% — «частично») считают незнание русского языка фактором, влияющим на адаптацию ребёнка в детском саду. Это подтверждает гипотезу о прямой связи языковой компетентности и социально-психологической адаптации.

Кроме того, 80% родителей поддерживают идею создания специальных программ поддержки для детей, не владеющих русским языком. Данный результат свидетельствует о выраженной потребности в системной организации языковой поддержки и разработке специализированных адаптационных программ, сочетающих традиционные и цифровые формы работы. Современные исследования подчёркивают, что использование цифровых инструментов особенно эффективно в условиях билингвального и поликультурного образования.

В целом результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне позитивного отношения родителей к обучению в группах с русским языком обучения и к раннему билингвальному развитию при одновременном признании существующих

трудностей языковой адаптации. Цифровые образовательные ресурсы рассматриваются большинством родителей как эффективный инструмент языковой поддержки; выявлена статистически значимая связь между отношением к ним и оценкой их результативности. Полученные данные подтверждают необходимость системного внедрения программ языковой поддержки, расширения консультационной работы с родителями и активного использования цифровых образовательных ресурсов как инструмента инклюзивной практики в условиях многоязычной среды Азербайджана.

Библиографический список

1. АБДУЛЛАЕВ, Р.С. Естественный билингвизм русскоговорящего населения Азербайджана. Политлингвистика, 3(99), 136–144. 2023.
2. САДЫКОВА, Г.В., КАЮМОВА, А.Р. Цифровизация языкового обучения детей-билингвов: российский и зарубежный опыт. Казанский Педагогический журнал №2, с. 169-178. 2021.
3. УГЛОВА, А. П. Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования. Педагогические науки, 10-4 (97), 218-221. 2024.
4. ЯМЩИКОВА, А. А. Использование цифрового образовательного ресурса в ДОУ. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребёнка - детский сад № 53 «Топтыжка», г. Рубцовск, с. 2. 2025.

УДК: 373.2(438):37.013.42

МОДЕЛЬ ТЮТОРСТВА В ПОЛЬСКОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Богдана ДЕРВИШЕВА,

студентка магистерских программ

«Европейская дипломатия» и «Международная безопасность»

Вроцлавский университет

г. Вроцлав, Польша

e-mail: bogdana.collegium@gmail.com

Научный руководитель

Александр ВЕРЕТИЛЬНИК,

доктор политических наук, адъюнкт

Поморская Высшая Школа в Старогарде-Гданьском

г. Старогард-Гданьский, Польша

e-mail: oleksandr.veretilnyk@protonmail.com

Abstract. *The implementation of individualized approaches in preschool education requires effective tools of pedagogical support. Tutoring, widely developed in school and higher education, remains underexplored in the context of early childhood. This article analyzes the conditions and limitations of integrating the tutoring model into preschool education based on Polish experience. Drawing on Polish pedagogical research and the outcomes of the national project “Wychować człowieka mądrego”, the study identifies two main forms of tutoring in Polish preschools: family tutoring (tutoring rodzinny) and the integration of tutoring principles into the teacher's role. The effects of tutoring are systematized across three levels — child, family, and educators — alongside three groups of barriers to large-scale implementation: financial-organizational, staffing, and socio-cultural. The conclusions highlight the potential of gradual integration of tutoring elements rather than the mechanical copying of institutional models.*

Keywords: *tutoring, preschool education, individualized approach, family tutoring, pedagogical support*

Современная система дошкольного образования находится в состоянии институционального перехода: от унифицированных, ориентированных на «среднего» ребенка образовательных практик — к моделям, учитывающим индивидуальные особенности развития, темпы усвоения и образовательные потребности каждого воспитанника [6].

Данный сдвиг закреплён на нормативном уровне в ряде стран и одновременно сталкивается с дефицитом инструментария, позволяющего реализовать принцип индивидуализации в условиях массовой практики.

Одним из наиболее разработанных в мировой педагогике инструментов индивидуализации выступает тьюторство — модель сопровождения, предполагающая выстраивание индивидуальной образовательной траектории на основе выявления сильных сторон, интересов и потенциала ребенка. В отличие от традиционной педагогической модели, где воспитатель выполняет функции трансляции знаний и контроля, тьютор ориентирован на поддержку инициативы, формирование самостоятельности и развитие способности к осознанному выбору [2, 3, 4].

Однако, если в школьном и высшем образовании тьюторские модели имеют развитую теоретическую базу и практику реализации, то дошкольный возраст остается в исследовательском поле «белым пятном». Специфика дошкольного детства — пластичность психики, ведущая роль игровой деятельности, особая значимость эмоционально-личностного общения — требует не механического переноса школьных моделей, а их глубокой адаптации [7].

В научной литературе недостаточно изучены формы и методы тьюторского сопровождения, адекватные дошкольному возрасту, условия, при которых тьюторская модель может быть интегрирована в массовую практику, а также ограничения — финансовые, кадровые, социокультурные — препятствующие такому внедрению. В этой связи обращение к польскому опыту представляется методологически оправданным.

Польская система дошкольного образования (*wychowanie przedszkolne*) последние два десятилетия последовательно развивает персонализированные модели сопровождения, а тьюторство закреплено не только на уровне педагогических инноваций, но и в ряде общенациональных проектов. Анализ этого опыта позволяет выявить как успешные практики, так и барьеры, имеющие значение для развития дошкольного образования в целом [8, 9, 10].

Целью настоящего исследования выступает выявление условий и ограничений внедрения модели тьюторства в систему дошкольного образования на основе анализа польского опыта. Достижение цели предполагает решение нескольких взаимосвязанных задач: раскрытие содержания тьюторской модели применительно к дошкольному возрасту в польской педагогической традиции; характеристику основных форм реализации тьюторского сопровождения в польских дошкольных учреждениях; выявление эффектов внедрения тьюторских практик на основе анализа эмпирических данных; систематизацию ограничений, препятствующих массовому внедрению модели; а также определение потенциала использования польского опыта в более широком контексте.

Методологическую базу исследования составляет комплекс взаимодополняющих методов: сравнительный анализ нормативных документов, методических подходов и практик реализации тьюторства; анализ научной литературы, включая польские педагогические исследования последнего десятилетия; обобщение педагогического опыта; а также интерпретация эмпирических результатов, представленных в польских исследованиях эффективности тьюторского сопровождения. Эмпирическую базу составили материалы, опубликованные в польских педагогических изданиях («*Problemy Wczesnej Edukacji*», «*Edukacja*», «*Rocznik Pedagogiczny*»), аналитические отчеты по результатам проекта «*Wychować człowieka mądrego*», а также методические рекомендации для педагогов дошкольного образования, разработанные польским Центром развития образования (*ORE — Ośrodek Rozwoju Edukacji*).

Обращаясь к теоретическим основаниям тьюторской модели, важно подчеркнуть, что в польской педагогической традиции тьюторство (*tutoring*) рассматривается не как набор отдельных методических приемов, а как целостная педагогическая парадигма, предполагающая пересмотр базовых оснований образовательного взаимодействия [1, 6, 8].

Ключевые принципы этой парадигмы — признание субъектности ребенка, ориентация на потенциал (а не на дефициты), отказ от единых для всех темпов и способов освоения содержания, а также партнерство с семьей, предполагающее включенность родителей в процесс сопровождения как равноправных участников.

При этом тьюторство в дошкольном контексте не предполагает обязательного введения дополнительной штатной единицы тьютора в каждой группе (хотя такие модели также существуют). Речь идет скорее о трансформации профессиональной роли педагога: от «передатчика знаний» и «контролера» — к «сопровождающему», «фасилитатору», «посреднику» между ребенком и образовательной средой [7, 9].

Дошкольный возраст накладывает особые требования на реализацию тьюторской модели. В отличие от школьного тьюторства, где акцент часто делается на академической успеваемости и построении индивидуального учебного плана, в дошкольном образовании ключевыми становятся эмоциональная поддержка — создание безопасной среды, в которой ребенок может проявлять инициативу; наблюдение и документирование — фиксация проявлений интересов, предпочтений, способов действий ребенка; развитие рефлексии — помощь ребенку в осознании своих действий, выборов, желаний в формах, доступных возрасту; а также поддержка игровой деятельности через организацию среды, позволяющей реализовывать индивидуальные замыслы.

Польские исследователи (К. Верес, М. Будзиньска, А. Сайдак-Бурска) подчеркивают, что эффективное тьюторское сопровождение дошкольников требует от педагога не только специальных компетенций, но и особой установки: готовности занять позицию «рядом», а не «над» ребенком, доверия к его собственным темпам и способам развития.

Переходя к анализу практической реализации тьюторских моделей в Польше, следует выделить две наиболее институционализированные формы.

Первая и наиболее распространенная – семейный тьюторинг (*tutoring rodzinny*), в рамках которого тьютор (как правило, специально подготовленный педагог, не являющийся воспитателем группы) выступает посредником между дошкольным учреждением и семьей. Функции тьютора в этой модели включают регулярные встречи с родителями для обсуждения особенностей развития ребенка; совместное наблюдение за проявлениями ребенка в разных средах (учреждение и дом); помощь родителям в интерпретации поведения и потребностей ребенка; консультирование по вопросам поддержки развития в семейной среде; а также координацию усилий педагогов, специалистов (логопеда, психолога) и семьи. Ключевое преимущество семейного тьюторинга – преодоление разрыва между институциональной и семейной образовательной средой, что особенно актуально для дошкольного возраста, где влияние семьи остается ведущим. Как отмечается в польских исследованиях, систематическое тьюторское сопровождение позволяет выстроить согласованную стратегию воспитания, минимизируя конфликтующие требования и противоречивые ожидания, с которыми ребенок может сталкиваться [10].

Вторая форма предполагает интеграцию тьюторских принципов в профессиональную деятельность воспитателя (*nauczyciel-tutor*). В этом случае воспитатель группы осваивает дополнительные компетенции, позволяющие ему сочетать фронтальную работу с элементами индивидуализированного сопровождения. Практическая реализация этого подхода включает ведение индивидуальных карт наблюдения за развитием каждого ребенка; организацию индивидуальных «минут диалога» в течение дня; гибкое планирование, допускающее вариативность в зависимости от интересов детей; а также вовлечение родителей в процесс документирования достижений ребенка (портфолио, дневники развития). Такой подход рассматривается как более реалистичный для массовой практики, поскольку не требует дополнительного финансирования на введение новых штатных единиц,

но предполагает изменения в системе подготовки и повышения квалификации педагогов [2, 6].

Особое значение для понимания потенциала тьюторской модели имеет опыт реализации общенационального проекта «*Wychować człowieka mądrego*» («Воспитать мудрого человека»), инициированного польским Центром развития образования и реализованного в 2017–2022 годах. Проект охватил более 200 образовательных учреждений, включая дошкольные [5].

Результаты проекта, зафиксированные в итоговых отчетах, свидетельствуют о повышении качества взаимодействия между педагогами и воспитанниками (фиксируется рост показателей доверия, открытости, взаимного уважения); росте учебной мотивации у детей старшего дошкольного возраста в формах, релевантных дошкольному обучению (инициативность, устойчивость интереса, готовность к преодолению трудностей); укреплении партнерства с родителями — переходе от формального информирования к совместному обсуждению и планированию образовательного процесса; а также о профессиональном развитии педагогов, которые отмечали изменение профессиональной идентичности, рост рефлексивности и удовлетворенности трудом [5].

Хотя проект был ориентирован преимущественно на школьное образование, его методологические основания — признание субъектности, индивидуализация, сопровождение — были успешно экстраполированы на дошкольный уровень. Как подчеркивают авторы проекта, формирование субъектности личности начинается на ранних этапах развития, и именно дошкольное детство является сензитивным периодом для закладывания основ самостоятельности, инициативности и способности к выбору [5].

Анализ польских исследований и практик позволяет систематизировать эффекты внедрения тьюторской модели в дошкольном образовании.

Для ребенка эти эффекты проявляются в индивидуализации развития за счет учета сильных сторон и образовательных потребностей, что позволяет минимизировать риски стандартизации и «подгонки» под усредненные нормативы; в развитии социально-эмоциональных компетенций — в исследованиях фиксируется положительная динамика в развитии самостоятельности, ответственности, коммуникативных навыков, а также снижение тревожности у детей, испытывающих трудности адаптации; в формировании субъектной позиции — у детей старшего дошкольного возраста отмечается рост инициативности, способности к обоснованию выбора, готовности к рефлексии собственных действий.

Для семьи эффекты связаны с повышением педагогической компетентности: родители получают инструменты для понимания и поддержки развития ребенка в семейной среде; со снижением тревожности — регулярное сопровождение и обратная связь от тьютора снижают неопределенность и связанные с ней родительские страхи; а также с согласованностью воспитательных стратегий — преодолевается разрыв между требованиями учреждения и семьи, формируется единая линия поддержки развития.

Для педагогов и учреждения в целом эффекты выражаются в трансформации профессиональной роли: педагог осваивает новые компетенции (наблюдение, фасилитация, индивидуальное сопровождение), что повышает профессиональную удовлетворенность; в укреплении доверия между участниками образовательного процесса — тьюторская модель создает пространство для открытого диалога, что позитивно сказывается на общем климате в учреждении; а также в повышении качества образовательной среды, поскольку индивидуализация требует гибкости в организации пространства и времени, что стимулирует общее развитие учреждения.

Наряду с доказанной эффективностью, анализ польского опыта позволяет выявить три группы ограничений, препятствующих массовому внедрению тьюторской модели.

Первая группа — финансово-организационные барьеры. Индивидуализированный характер тьюторского сопровождения требует ресурсов, не предусмотренных стандартной моделью финансирования дошкольных учреждений: это дополнительные штатные единицы

(тьюторы) или высвобождение времени воспитателей для индивидуальной работы; затраты на повышение квалификации; организационные изменения, включая гибкое расписание и работу в малых группах. В условиях нормативного подушевого финансирования и фиксированной численности групп эти затраты оказываются трудновыполнимыми без специальных программ поддержки или проектного финансирования.

Вторая группа — кадровые ограничения. Реализация тьюторской модели предполагает наличие у педагога компетенций, которые не формируются в достаточной мере в рамках традиционной системы педагогического образования: навыков наблюдения и документирования индивидуальных проявлений; коммуникативных компетенций, включая навыки фасилитации и недирективного взаимодействия; рефлексивных компетенций — способности анализировать собственную педагогическую практику; а также готовности к партнерству с родителями, включая работу с конфликтными ситуациями. Как отмечается в польских исследованиях, разрыв между декларируемой востребованностью тьюторства и практической готовностью кадров остается значительным. Даже при наличии мотивации педагоги часто не имеют доступа к качественным программам повышения квалификации, ориентированным именно на дошкольный уровень [1, 2].

Третья группа ограничений носит социокультурный характер и проявляется в сопротивлении участников образовательного процесса, обусловленном доминированием традиционных представлений. Со стороны педагогов это восприятие тьюторства как дополнительной нагрузки, скепсис в отношении новых моделей, приверженность привычным формам работы. Со стороны родителей — ожидание, что дошкольное учреждение обеспечивает прежде всего присмотр и базовую подготовку к школе, непонимание ценности индивидуализированного сопровождения. Со стороны управленцев — ориентация на количественные показатели (численность детей, освоение программ), сложность оценки эффективности тьюторских практик стандартными инструментами. Преодоление этих барьеров требует длительной работы по изменению установок, что не всегда учитывается при внедрении «сверху» [10].

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько выводов. Польская модель тьюторства в дошкольном образовании представляет собой не отдельную технологию, а целостную педагогическую парадигму, основанную на субъектности ребенка, индивидуализации и партнерстве с семьей. Наиболее разработанными формами являются семейный тьюторинг, выполняющий функцию посредничества между учреждением и семьей, и интеграция тьюторских принципов в деятельность воспитателя. Эффективность модели подтверждена эмпирически: данные польских исследований и общенационального проекта «*Wychować człowieka mądrego*» фиксируют положительные эффекты для ребенка, семьи и педагогов.

Ключевым условием успешной реализации выступает не механическое внедрение формальных процедур, а трансформация профессиональной роли педагога и его установок. Устойчивые результаты достигаются там, где тьюторство осваивается как педагогическая философия, а не как набор методик. В то же время массовое внедрение модели сопряжено с системными ограничениями, которые носят финансово-организационный, кадровый и социокультурный характер. Эти барьеры не являются специфически польскими и имеют значение для развития дошкольного образования в широком контексте.

Потенциал использования польского опыта связан не с прямым копированием институциональных форм, а с учетом ряда направлений. Это развитие семейно-ориентированных форм сопровождения, предполагающих посредничество между учреждением и семьей; интеграция тьюторских компетенций в содержание повышения квалификации воспитателей; поэтапное внедрение отдельных элементов тьюторского сопровождения — наблюдения, документирования, индивидуальных встреч с родителями — без немедленного введения новых штатных единиц; а также поддержка проектных инициатив, позволяющих апробировать тьюторские модели в вариативных условиях.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка адаптированных методических материалов для воспитателей дошкольных учреждений, учитывающих специфику различных образовательных контекстов, а также проведение пилотных апробаций тьюторских элементов в различных типах дошкольных образовательных организаций.

Библиографический список

1. BOGUNIA, K. Współczesny nauczyciel tutor // *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2022. Vol. 1 (19). P. 7–13. DOI: 10.4467/23537159PPW.22.002.16862.
2. CZEKIERDA, P., FINGAS, B., SZALA M. (red.). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2018. – 312 s.
3. KARPIŃSKA-MUSIAŁ, B., PANOŃKO, M. (red.). *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2018. – 280 s.
4. SARNAT-CIASTKO, A. *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin, 2015. 190 s.
5. SARNAT-CIASTKO, A., GĘBUŚ, D., ZALEWSKI, Z. *Wychować człowieka mądrego. Raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringu szkolnego*. Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Długosza, 2018. – 180 s.
6. BAŁACHOWICZ, J., ROWICKA, A. (red.). *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, 2013. – 220 s.
7. TELKA, L. O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku // *Problemy Wczesnej Edukacji*. – 2020. – Vol. 49, nr 2. – S. 71–80. DOI: 10.26881/pwe.2020.49.06.
8. KRZYCHAŁA, S. *Nauczyciel tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2017. – 280 s.
9. BARANOWSKA, A.S. *Tutoring jako metoda pracy z dzieckiem nieśmiałym. Studium przypadku* // *Studia i Prace Pedagogiczne*. – Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe WSG, 2019. – S. 125–138.
10. SARNAT-CIASTKO, A. *Szkolni tutorzy i rodzice – sprzymierzeńcy czy wrogowie? Prezentacja zastosowania tutoringu jako obszaru do badań nad relacjami szkoła – rodzice* // *Wychowanie w Rodzinie*. – 2017. – T. 1. – S. 221–232.

УДК: 37.07:005.32:316.46

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕНЕДЖЕРА УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО КОНСОЛИДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Елена ДРАГУ,

Магистрантка гр. МОМ 24

Комратский государственный университет.

Республика Молдова

e-mail: lenafileva87@gmail.com

Сергей ХОРОЗОВ,

доктор, конференциар университет

Комратский государственный университет

Республика Молдова

e-mail: horozovserghei11@gmail.com

Abstract. *The article explores the managerial activity of an educational institution leader in consolidating the teaching staff as a key factor in the effectiveness of the educational process. The*

importance of cohesion, professional interaction, and a positive socio-psychological climate is highlighted, as well as the role of the regulatory framework of the Republic of Moldova in shaping managerial responsibility.

Based on literature analysis and an empirical study conducted in an early education institution in Comrat, strengths and problem areas in managerial practices were identified. The results show a moderate level of effectiveness, with good communication and support for initiatives alongside insufficient teamwork, delegation, and conflict management.

The study substantiates the need to implement a program for consolidating the teaching staff, aimed at improving collaboration, involvement, and organizational climate. It is concluded that staff consolidation is a complex process requiring a systematic and targeted managerial approach.

Keywords: *teaching staff, managerial activity, educational management, staff consolidation, organizational climate, group cohesion, leadership style, communication, Republic of Moldova.*

Педагогический коллектив является ключевым субъектом образовательного процесса, от уровня его консолидированности, профессионального взаимодействия и социально-психологического климата во многом зависят результаты обучения и воспитания обучающихся. Эффективность функционирования образовательной организации напрямую связана с качеством управленческой деятельности и особенностями внутриколлективных отношений педагогов.

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте нормативно-правовых документов Республики Молдова, прежде всего Кодекса об образовании Республики Молдова, который определяет ответственность руководителей образовательных организаций за создание условий для эффективной профессиональной деятельности педагогических работников, развития сотрудничества и благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Проблемы управления образовательными системами и педагогическими коллективами получили отражение в трудах Темницкого А. Л. [9] где подчеркивается значимость управленческих функций руководителя и необходимость научно обоснованного подхода к управлению персоналом. В исследованиях Лосева П.Н. [7] и др. раскрыты вопросы стилей руководства и их влияния на эффективность коллективной деятельности. Социально-психологические аспекты функционирования коллектива рассматриваются в работах Савина Н.В. [8], Донцова А. И. [6].

Стоит отметить также вклад молдавских исследователей, работающих в области педагогики, образовательного менеджмента и психологии образования, в решение проблемы управленческой деятельности менеджера по консолидации педагогического коллектива: Goraș-Postică, V. [3], Hadârcă, L. [4], Cojocaru, V. [1], Cristea, S. [2] и др.

Вместе с тем анализ научной литературы и управленческой практики показывает, что проблема консолидации педагогического коллектива как целенаправленного управленческого процесса остается недостаточно разработанной. Чаще всего внимание исследователей сосредоточено на отдельных аспектах — мотивации, лидерстве, корпоративной культуре, конфликтологии, — тогда как комплексная управленческая деятельность менеджера образования, направленная именно на объединение педагогов вокруг общих целей и ценностей, требует дальнейшего теоретического осмысления и практической разработки.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена объективной потребностью образовательных организаций Республики Молдова в консолидированном педагогическом коллективе и необходимостью совершенствования управленческой деятельности менеджера образования в данном направлении на основе применения методов эмпирического исследования.

На основании теоретического анализа проблемы нами были выделены критерии (условия) успешной управленческой деятельности менеджера системы образования по

консолидации педагогического коллектива:

1. Стиль управления менеджера
2. Организационный климат коллектива
3. Уровень сплоченности педагогического коллектива
4. Коммуникационные управленческие практики
5. Участие педагогов в принятии решений

Данные критерии легли в основу проведенной нами диагностической и запланированной для реализации в дальнейшем формирующей работы.

Целью экспериментальной работы явилось выявление особенностей управленческих практик менеджера образовательной организации, направленных на консолидацию педагогического коллектива, а также определение уровня консолидации, согласованности действий, управленческого взаимодействия и организационного климата педагогического коллектива.

В процессе реализации данной цели решались следующие задачи:

- выявить применяемые управленческие практики консолидации коллектива;
- оценить уровень групповой сплоченности педагогов;
- установить уровень доверия к руководителю;
- выявить проблемные зоны в управлении коллективом.

Для получения достоверных эмпирических данных был использован комплекс взаимодополняющих психолого-управленческих методик, позволяющих оценить как характеристики управленческой деятельности менеджера, так и состояние педагогического коллектива.

Эмпирической базой исследования явились одно из учреждений раннего образования муниципия Комрат. В выборку включен 21 педагог, из них один менеджер образовательного учреждения в лице директора данного образовательного учреждения.

В качестве экспертов исследовании выступили 5 представителей управленческого и методического актива образовательной организации: 1 заместитель руководителя (методист); 2 руководителя методических объединений; 2 педагога-наставника.

Выбор эмпирической базы и испытуемых определялся темой и задачами, стоящими перед исследованием.

На этапе констатации уровня управленческой деятельности менеджера по консолидации педагогического коллектива были использованы следующие

диагностические методики исследования:

1. «Стиль управления». Автор К. Левин
2. «Экспресс- методика изучения организационного климата в коллективе». Авторы: Михалюк П.В. и Шалыг В.П.
3. «Психометрический тест на изучение групповой сплоченности». Автор: Сишор К.Э.
4. «Управленческие практики консолидации коллектива». Авторская анкета для экспертной оценки.

Проводилось также наблюдение за управленческими практиками менеджера.

Данные апробированные методики довольно просты в проведении и обработке результатов, экономичны по времени. Отвечают требованиям валидности и надёжности.

Представим обобщенный анализ результатов диагностики управленческой деятельности менеджера по консолидации педагогического коллектива.

В сводной таблице (табл. 1) и сводном рисунке(рис.1), отражены средние значения по основным аспектам управленческой деятельности менеджера в области консолидации педагогического коллектива и состоянию педагогического коллектива.

Таблица 1.

Обобщённые показатели индикаторов управленческой деятельности

Методика / Индикатор	Среднее значение
Стиль управления	3,8

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

Организационный климат	3,5
Групповая сплоченность	3,4
Экспертная оценка	3,7

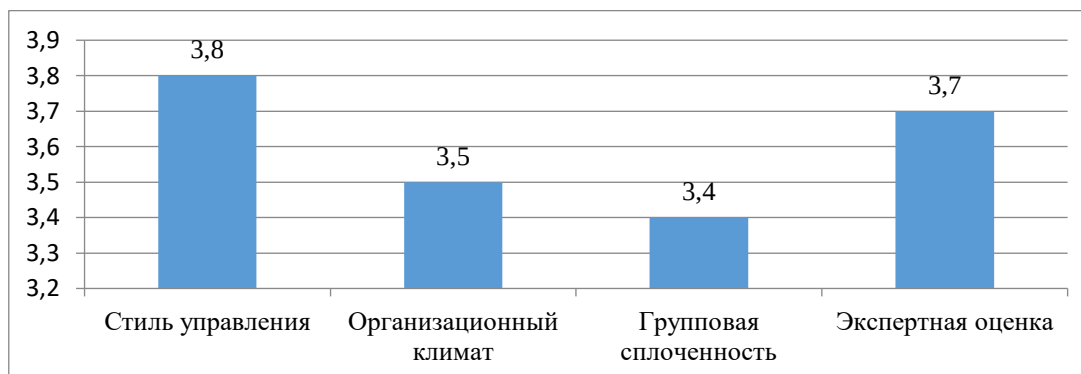


Рисунок 1. Обобщённые показатели всех диагностических методик

Обоснуем полученные результаты

1. *Стиль управления* – общее значение 3,8 указывает на преобладание *демократического стиля*, что способствует вовлечению педагогов и развитию доверительных отношений. Но есть проблемы с делегированием полномочий другим сотрудникам.

2. *Организационный климат* – показатель 3,5 характеризует *умеренно благоприятный климат*, так как коллектив ощущает комфорт и поддержку, однако сохраняются отдельные зоны напряженности, связанные с распределением функций и межличностным взаимодействием.

3. *Групповая сплоченность* – средний уровень 3,4 отражает *средний уровень* интеграции педагогов, с положительной готовностью к сотрудничеству, но с неоднородностью вовлеченности отдельных сотрудников в общее дело.

4. *Экспертная оценка* – средний показатель 3,7 соответствует *среднему уровню* консолидации коллектива. Наиболее развиты коммуникационные практики, но отмечается недостаток системности командных действий и управления конфликтами. Это подтверждает, что управленческие практики реализуются регулярно, но требуют систематизации и усиления механизмов консолидации.

Выводы

Таким образом, комплексная диагностика показала, что управленческая деятельность менеджера в направлении консолидации педагогического коллектива реализуется на *среднем уровне эффективности*. А это доказывает тот факт, что имеются резервы в управленческой деятельности менеджера по консолидации педагогического коллектива и их необходимо реализовывать. И делать это необходимо, учитывая сильные и слабые стороны управленческой деятельности руководителя, но при этом опираясь на сильные стороны его управленческой деятельности.

Сильными сторонами управленческой деятельности менеджера являются:

1. *Развитые управленческие коммуникации*, поскольку в организации хорошо налажено общение между руководством и сотрудниками, информация передаётся понятно и вовремя.

2. *Доступность руководителя*. Это проявляется в том, что к руководителю легко обратиться с вопросом или проблемой, он открыт для общения.

3. *Поддержка инициатив* – качество менеджера, которое отмечали педагоги и эксперты, выделяя тот факт, что новые идеи и предложения сотрудников никогда не игнорируются, а поощряются и рассматриваются.

4. *Консультативный стиль взаимодействия*. Респонденты с удовлетворением отмечали, что руководитель не просто отдаёт распоряжения, а советуется с участниками образовательного процесса и учитывает их мнение при принятии решений.

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

Вместе с тем, выделены и недостатки, над которыми предстоит работать:

1. *Недостаточная системность командных форм* — командная работа есть, но она проводится от случая к случаю, без чёткой системы и плана.

2. *Ограниченное делегирование полномочий другим* — руководитель мало передаёт задачи и ответственность сотрудникам, многое держит на себе. Надо больше доверять и поручать выполнение функций другим педагогам в коллективе.

3. *Неравномерная включенность педагогов*. Об этом свидетельствуют те факты, что одни педагоги активно участвуют в работе и проектах, а другие почти не вовлечены.

4. *Недостаточно развитое конфликтологическое сопровождение управления* проявляется в том, что в управлении не хватает продуманной работы с конфликтами: их не всегда вовремя замечают и правильно решают.

Диагностический этап подтвердил, что процессы консолидации педагогического коллектива требуют целенаправленного управленческого усиления, поскольку установлено противоречие между потребностью данного педагогического коллектива в расширенном командном взаимодействии и недостаточной системностью управленческих механизмов консолидации.

Полученные данные обосновывают необходимость разработки и внедрения специальной программы управленческой деятельности менеджера по консолидации педагогического коллектива, включающей командные форматы, распределенное лидерство, управленческую медиацию (разрешение конфликтов, когда конфликт между сотрудниками или группами не «давят приказом», а разбирают через диалог, чтобы найти решение, которое устроит всех) и расширенное участие педагогов в принятии решений.

Таким образом, на основе результатов диагностики была определена необходимость в разработке Программы, направленной на повышение эффективности управленческих практик менеджера по консолидации педагогического коллектива.

Поэтому нами была разработана программа «Консолидация педагогического коллектива».

Представим её отдельные структурные компоненты.

Программа совершенствования управленческой деятельности менеджера образовательного учреждения «Консолидация педагогического коллектива»

Цель программы:

Разработать систему управленческих мероприятий, направленных на:

1. Усиление командной работы и взаимодействия между педагогами;
2. Повышение вовлеченности педагогов в управленческие процессы;
3. Развитие навыков обратной связи и поддержки инициатив;
4. Снижение конфликтных ситуаций и укрепление позитивного организационного климата;

5. Формирование устойчивой структуры сплоченности и сотрудничества.

Программа рассчитана на 3 месяца.

Апробация программы не входила в задачи нашего исследования.

Участники программы: менеджер образовательного учреждения и весь педагогический коллектив.

Структура программы

Программа состоит из следующих пяти блоков:

Блок	Направление	Цель
	Командная работа	Усиление взаимодействия между педагогами через проектные группы, совместные мероприятия, командные обсуждения
	Вовлечение педагогов	Расширение участия в планировании и принятии решений, делегирование полномочий
	Поддержка инициатив	Развитие инициативности, признание достижений, стимулирование профессионального роста
	Управление конфликтами	Внедрение медиативных практик, конструктивное разрешение разногласий, профилактика напряженности

Организационный климат	Формирование позитивной рабочей атмосферы, укрепление доверия и взаимопомощи

Таким образом, с практической точки зрения, результаты диагностического исследования служат основой для разработки управленческих стратегий, направленных на консолидацию педагогического коллектива.

Таким образом, консолидация педагогического коллектива образовательного учреждения является сложным социально-психологическим процессом, зависящим от уровня межличностных отношений, мотивации, ценностных ориентаций и психологического климата в коллективе. Без объективного мониторинга этих параметров и реализации намеченной программы по консолидации педагогического коллектива, управленческие решения будут носить интуитивный характер и могут быть малоэффективными.

Библиографический список

1. COJOCARU, V. Management educațional. Chișinău: CEP USM, 2010.
2. CRISTEA, S. Fundamentele managementului educațional. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
3. GORAȘ-POSTICĂ, V. Management educațional și leadership școlar. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015.
4. HADÂRCĂ, L. Managementul calității în educație. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014
5. ДОНЦОВ, А. И. Проблемы групповой сплоченности М. : Юникс, 2019. - 128с.
6. ЛОСЕВ, П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ М.: Сфера, 2005. 155
7. САВИН, Н.В. Потенциал командного взаимодействия в современной организации: Автореф. дис. канд. социол. наук. - М.: - 2011
8. ТЕМНИЦКИЙ, А. Л. Исследование групповой сплоченности / А. Л. Темницкий. - М. : Феникс, 2012. - 238 с.

УДК: 37.07:005.6:37.091.12-051

МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Татьяна КОНСТАНДОГЛО,

Магистрантка гр. МОМ 24

Комратский государственный университет

Республика Молдова

e-mail: lenafileva87@gmail.com

Сергей ХОРОЗОВ,

доктор, конференциар университетар

Комратский государственный университет

Республика Молдова

e-mail: horozovserghei11@gmail.com

Abstract. The study examines the management of professional development of novice teachers at the initial stage of their careers. The relevance of the research is обусловлена the need for systematic support, adaptation, and competence development of young specialists in the context of rapid changes in education. The aim of the study is to develop an effective management system that ensures adaptation, professional growth, and motivation of novice teachers.

The research is based on theoretical analysis and an empirical study conducted in an early education institution in Vulcănești (Republic of Moldova), involving novice teachers, mentors, and a school manager. The findings reveal a moderate level of professional competence among novice teachers, alongside challenges in methodological skills, reflection, and emotional stability. While mentoring is generally effective, gaps in systematic management and diagnostic support were identified.

A comprehensive program for managing the professional development of novice teachers was developed, integrating mentoring, diagnostic tools, and individualized development trajectories. The proposed system contributes to improving professional competence, motivation, and successful adaptation of novice teachers.

Keywords: novice teachers, professional development, educational management, mentoring, adaptation, professional competence, early career, teacher support.

Актуальность исследования

Профессиональное становление начинающего педагога в сфере образования сложное и многогранное явление. От того, как пройдет этот процесс, зависит, состоится ли начинающий педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или найдёт себя в другом деле.

Начальный этап профессиональной карьеры педагога является критически важным периодом, в течение которого формируются ключевые профессиональные компетенции, стиль работы, мотивация и адаптация в коллективе. Молодые специалисты сталкиваются с многочисленными трудностями: недостаток опыта, стрессовые ситуации, необходимость освоения современных методик и технологий обучения, а также интеграция в педагогический коллектив.

В современных условиях, когда перемены в жизни общества и образовательных учреждений происходят значительно быстрее, особая роль уделяется управленческому мастерству. От профессиональных умений руководителя, его способностей оперативно принимать решения, способностей нацеливать коллектив на непрерывное развитие, творческий рост, зависит успешность развития учреждения, его социальный статус. Для профессионального управленца, как отмечали В. С. Лазарев [5], Р. Л. Кричевский [4], Т. П. Афанасьев [1], очень важно овладеть, прежде всего, культурой профессионального управления, т. е. комплексом тех понятий и методов, которые помогут направить профессиональный рост педагогов.

Анализ нормативных документов и опыта работы многих образовательных организаций подтверждает, что в современных условиях развития образовательного учреждения управление профессиональным развитием молодого специалиста остается актуальной проблемой.

В начале профессиональной карьеры педагог особенно нуждается в системной поддержке и управленческом сопровождении, в правильно выстроенном менеджменте процесса профессионального роста начинающих педагогов.

Нами менеджмент процесса профессионального развития педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры понимается как *целенаправленная управленческая деятельность по созданию условий, сопровождению и координации роста молодого специалиста в первые годы его работы в образовательной организации*. Он включает планирование, организацию, мотивацию и контроль профессионального становления начинающего педагога.

Основные управленческие задачи, которые решаются в начале профессиональной карьеры менеджера многоаспектны, это: организация адаптационного периода (введение в должность, правила, культуру учреждения), наставничество, методическая поддержка и обучение на рабочем месте, индивидуальный план профессионального развития, создание ситуации профессионального успеха, регулярная обратная связь, мониторинг профессиональных затруднений и достижений и многое другое.

Вопросы профессионального развития начинающих педагогов изучаются такими учёными, как В. Бойко [2], Л. Занфир [3] и др. Большое внимание в специальной литературе уделяется педагогической компетентности, профессиональной адаптации и мотивации, однако в ней недостаточно рассматривается *системный менеджмент профессионального развития на начальном этапе карьеры*, включающий организационные, методические и диагностические аспекты.

Мы предположили, что если создать комплексную систему менеджмента профессионального развития, включающую адаптационные программы, наставничество, методическое сопровождение и диагностику компетенций, то это будет способствовать более успешной адаптации, росту профессиональных навыков и повышению мотивации у начинающих педагогов.

Цель проведенного нами исследования: разработать эффективную систему менеджмента процесса профессионального развития педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры, обеспечивающую адаптацию, развитие компетенций и повышение профессиональной мотивации.

Объект исследования: профессиональное развитие педагогов на начальном этапе их карьеры.

Предметом исследования явились организационно-управленческие условия и инструменты менеджмента процесса профессионального развития молодых педагогов.

В соответствии с целью исследования разработаны **задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические подходы к профессиональному развитию и менеджменту педагогов.
2. Выявить особенности начального этапа профессиональной карьеры педагогов и трудности адаптации.
3. Определить организационно-управленческие условия эффективного менеджмента профессионального развития начинающих педагогов.
4. Разработать инструменты диагностирования и мониторинга профессионального развития (анкеты, карты наблюдения, индивидуальные планы) начинающих педагогов
5. Разработать программу сопровождения начинающих педагогов.

Вот основные критерии профессионального развития начинающих педагогов и управленческо-организационного сопровождения, вычлененные в теоретическом анализе, и на которых основана эмпирическая часть данного исследования: критерии профессиональной адаптации, профессиональной компетентности, мотивационно-ценностной направленности, управленческо-организационного сопровождения, результативности педагогической деятельности.

Проведённое опытно- экспериментальное исследование включало два этапа: констатирующий и проективный.

Констатирующий этап направлен на выявление исходного уровня организации менеджмента процесса профессионального развития педагогов в начале их профессиональной карьеры. Диагностика позволяет определить проблемные зоны, ресурсы развития и состояние управленческого сопровождения начинающих педагогов.

Цель констатирующего этапа исследования:

Определить исходные количественные и качественные показатели профессионального развития педагогов в начале их профессиональной карьеры и состояния управленческого сопровождения данного процесса.

Задачи констатирующего этапа

- определить уровень профессиональной адаптации начинающих педагогов;
- выявить уровень сформированности базовых профессиональных компетенций начинающих педагогов;
- диагностировать мотивацию педагогов- новичков к профессиональному развитию;
- проанализировать эмоционально-профессиональное состояние педагогов;
- изучить систему управленческого и наставнического сопровождения;

- выявить проблемные зоны в менеджменте профессионального развития.

Эмпирическая база исследования и участники исследования

Констатирующий эксперимент проводился на базе учреждения раннего образования (УРО) г. Вулканешты. В исследовании приняли участие 6 начинающих педагогов, три прикреплённых к ним наставника (по одному наставнику к каждому из двух начинающих педагогов) и руководитель образовательного учреждения.

Констатирующий этап эксперимента проводился в период с декабря 2025 по март 2026г.

Этап констатации положения дел в области изучаемой проблемы включал три подэтапа: подготовительный, непосредственно диагностический и аналитический.

Стоит подчеркнуть, что изучались аспекты, касающиеся непосредственно профессионального развития начинающих педагогов, а также деятельности наставников по оказанию управленческого содействия начинающим педагогам. Изучалось и учитывалось также мнение менеджера образовательного учреждения по изучаемой проблематике.

Диагностика проводилась с использованием комплекса взаимодополняющих методов: анкетирования, экспертной оценки, наблюдения, интервьюирования, анализа документов. Применены четыре диагностические методики:

1. *Полуструктурированное интервью с наставником*, осуществляющим сопровождение педагога на начальном этапе профессиональной карьеры. Автор: Л.М. Митина. Цель интервью: выявление практических подходов к наставничеству, типичных трудностей молодых педагогов, используемых методов поддержки и необходимых организационных условий для повышения эффективности наставнической деятельности.

2. *Анкетирование начинающего педагога*. Автор: Г.М. Озеров. Цель анкетирования: определить регулярность наставнического взаимодействия, практическую полезность рекомендаций, уровень помощи в решении профессиональных затруднений и степень эмоциональной поддержки.

3. *Карта наблюдения деятельности наставника и менеджера*. Автор: М.М. Поташник. Цель: Систематическая фиксация работы наставников и менеджера в процессе сопровождения профессионального развития молодых педагогов. Оценка эффективности наставничества, качества обратной связи и поддержка профессионального роста.

4. *Карта наблюдения за профессиональной деятельностью начинающего педагога*. Автор: М.М. Поташник. Цель: Оценка уровня и зон профессионального роста начинающего педагога: планирование урока, организация класса, педагогическая коммуникация, методическое мастерство, рефлексия и самоанализ, работа с родителями, эмоциональная устойчивость.

Результаты исследования

В результате апробации вышеописанного диагностического инструментария был определён исходный уровень менеджмента процесса профессионального развития начинающих педагогов, выявлены проблемные зоны и ресурсные возможности системы сопровождения, что позволило получить целостную картину состояния наставнической деятельности и уровня профессиональной готовности молодых специалистов на начальном этапе карьеры.

Выявлено, что *профессиональное становление начинающих педагогов находится на этапе адаптации*, поскольку у педагогов сформированы базовые педагогические умения (коммуникация, организация класса), но недостаточно развиты методическое мастерство, рефлексия и проводится недостаточная работа с родителями, а также наблюдается эмоциональная неустойчивость и неуверенность при выполнении профессиональных обязанностей. Преобладает средний уровень сформированности педагогических компетенций (72%), отдельные показатели профессиональных компетенций начинающих педагогов находятся на низком уровне (14%), что указывают на необходимость их системного совершенствования.

Результаты диагностики системы наставничества в образовательной организации свидетельствуют о том, что она функционирует на достаточном уровне эффективности, обеспечивая базовое профессиональное развитие начинающих педагогов, выступает ключевым фактором профессионального развития и носит преимущественно практико-ориентированный характер. Наставническая помощь основана на индивидуальном сопровождении и анализе педагогической деятельности и эффективно сочетает методическую и эмоциональную поддержку.

Но при этом выявляются и проблемы в менеджменте профессионального роста начинающих педагогов:

- частота встреч наставников и начинающих педагогов варьируется, поскольку нет её четкой регламентации;
- недостаточная системность работы отдельных наставников;
- имеется потребность в разработке единых диагностических инструментов и критериев оценки;
- необходимо программное обеспечение процесса наставничества.

Разработанная нами *целевая Программа «Менеджмент процесса профессионального развития начинающих педагогов в образовательной организации»* обеспечивает управляемый, диагностически обоснованный и поэтапный процесс профессионального развития начинающих педагогов, объединяя наставничество, методическое сопровождение, мониторинг и индивидуальные траектории роста педагогов в начале их профессиональной карьеры.

Программа соответствует как государственным требованиям Республики Молдова к качеству образования и профессиональной деятельности педагога, так и стратегическим задачам развития конкретной образовательной организации, обеспечивая системный менеджмент профессионального становления начинающих педагогов системы раннего образования.

Цель программы: создание управляемой системы сопровождения и развития профессиональной компетентности начинающих педагогов через организацию наставничества, диагностики, индивидуальных траекторий развития и управленческого мониторинга.

В рамках программы «Менеджмент процесса профессионального развития начинающих педагогов в образовательной организации» предусмотрено решение *организационных, диагностических, развивающих, мотивационных и управленческих задач.*

В качестве методологической основы проектирования карьерных стратегий профессионального становления начинающего педагога выбрано совмещение двух подходов: индивидуально-развивающего и социально-значимого для самого учреждения.

Программа менеджмента профессионального роста молодых специалистов разработана в форме документа планирования персональных кадровых мероприятий и включает перечень адаптационных мер с указанием сроков их выполнения, а также должностных лиц, ответственных за их выполнение, привлекаемых к выполнению и ответственных за осуществление контроля за выполнением указанных мероприятий.

Итак, разработан комплексный подход к менеджменту профессионального развития педагогов на начальном этапе карьеры, создан набор диагностических инструментов и индивидуальных планов развития, адаптированных для практики учреждений раннего образования, обоснованы организационно-управленческие условия сопровождения начинающих педагогов. Таким образом расширяются возможности внедрения разработанных условий и инструментов в учреждения раннего образования для системного управленческого сопровождения начинающих педагогов, повышения качества их профессиональной подготовки и мотивации.

Библиографический список

1. АФАНАСЬЕВ, Т.П. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности педагога ДОУ в системе повышения квалификации // Образование и наука. 2024. №5 (53). С. 60-67.
2. БОЙКО, А. Управление персоналом. М.: Academia, 2014. С 224
3. ЗАНФИР, Л. Молодой специалист и наставник. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.
4. КРИЧЕВСКИЙ, Р.Л. Самообразование учителя в системе непрерывного образования. Ханты-Мансийск, 2009 С.154-157
5. ЛАЗАРЕВ, В.С. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.

УДК 373.2:376.2:37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЕ

Сона Рамиз МАМЕДЛИ,
Магистрантка гр.MR-104
mammedlisona@gmail.com

Научный руководитель
Севиндж И. МАМЕДОВА,
доцент

Бакинский Славянский Университет
г. Баку, Азербайджанская Республика

Abstract: At the current stage of education, a critical role is assigned to the revision of key educational guidelines by society and the state. It is essential to create conditions that allow individuals to enter and adapt to the world around them. Communication occupies a key place among social processes. It is an essential element in the transmission of information, feelings, assessments, and values. Communicative development in preschool children is formed through play, a key activity. During play, children develop social relationships, relationships with peers, and rules of social behavior. It is necessary to conduct systematic work aimed at developing the communicative skills and abilities of preschool children with disabilities, developing techniques and methods of correctional and pedagogical interventions appropriate to their level of development, and identifying realistic opportunities for optimizing play and learning activities by strengthening the communicative focus of each.

Key words: preschooler, children with disabilities, communication skills, inclusive education

За последние 15 лет в Азербайджане и в мире наблюдается увеличение детей, имеющих особенности в развитии. Согласно мировым исследованиям, более 500 миллионов человек в мире являются инвалидами, в результате умственных, физических и сенсорных нарушений. В среднем, в мире 2,5 % детей имеют существенные нарушения здоровья и 8 % сложности с поведением, обучением. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья -приоритетное направление в развитии современной системы специального образования в Азербайджане. С чем связана такая тенденция? Безусловно, с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья (дети с синдромом Дауна, с расстройствами аутистического спектра, с нарушением интеллекта, с тяжелыми нарушениями речи и другими нарушениями).

Инклюзивное образование рассматривается как «включенное образование», при котором дети с ограниченными возможностями здоровья посещают те же дошкольные образовательные организации, что и их здоровые сверстники, находятся с ними в одной

возрастной группе, обучение и развитие дошкольников осуществляется с учетом их индивидуальных особенностей, уровня здоровья, дети обеспечиваются психолого-педагогической поддержкой [4].

Общение – это сложная и многогранная деятельность, выполнение которой требует наличие коммуникативных умений и навыков. Человек овладевает коммуникативными умениями и навыками в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень социально - коммуникативного развития выступает залогом успешной адаптации человека в инклюзивной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений и навыков с дошкольного детства.

Под коммуникативными навыками дошкольников подразумеваются комплекс индивидуальных психологических свойств личности социальной направленности: общительность, чуткость, доброжелательность; уровень знаний, умений социально-коммуникативной деятельности (знание правил бесконфликтного общения с окружающими, навыки культурного поведения, умение не теряться в новых обстоятельствах); стремление контактировать и желание вступать в коммуникативную деятельность с целью общения [3].

Коммуникация у дошкольников формируется в определенной последовательности. В возрасте от 2 до 4 лет ребенок является партнером по эмоциональному практическому взаимодействию, которое сформировано на эмоциональном заражении и копировании ребенка. В возрасте от 4 до 6 лет у ребенка возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником в процессе игровой деятельности. В возрасте 6-7 лет общение со сверстником становится внеситуативным – формируются контекстная речь, лишенная наглядной опоры, и избирательные предпочтения между детьми [6,7].

Основная цель социально-коммуникативного развития: позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Коммуникативные навыки содействуют психическому развитию детей дошкольного возраста, а также своевременное развитие этих навыков способствует успешному переходу ребенка к обучению в школе.

Решение этих задач имеет специфику, если мы говорим об организации обучения детей с ООП. Одним из приоритетов социальной политики государства на сегодняшний день являются создание специальных условий для полноценного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ООП), введение инклюзивного обучения.

Педагогу в работе с детьми с ООП важно, чтобы правила сразу были хорошо поняты и усвоены ими, дабы избежать конфликтов с другими детьми. Нужно помнить, что усвоение и выполнение детьми правил в игре не происходит быстро и легко ввиду недостаточной произвольности поведения. Воспитатель должен учить детей выполнению правил, не перегружая ими игру, не слишком регламентируя действия детей, не ожидая скорых результатов. Соблюдение правил в ходе игр вызывает необходимость проявления усилий, овладения способами общения в игре и вне чувств, накопления добрых эмоций и усвоения традиций. Нужно ставить детей в такие условия, при которых они получают радость от выполнения правил [1].

Дети с особенностями здоровья и развития в случае успешной игры сами осознают свой рост, выраженный в оценке воспитателя, поощрении их усилий и достижений. Это содействует развитию самооценки, перспективности в достижении цели. В результате этого формируется способность управлять своим поведением в разных обстоятельствах, соотносить его с поведением товарищей по игре. А все это оказывает глубокое воспитательное воздействие, обеспечивает формирование ценных качеств личности ребенка и создает условия для формирования новых, более эффективных и прочных коммуникативных навыков.

Действовать согласованно с другим ребенком — не так просто для ребенка, а тем более ребенка с ООП. И хотя распространено мнение, что язык игры понятен всем детям, оказывается, что нужен еще другой язык — общения — приравнивание своих действий к действиям другого лица, помощь товарищу и т.п. Именно взаимодействие и формирует

общественность, требует такого качества, которое поведет игру детей именно по этому пути. Чем дальше процесс взаимодействия идет от механического к более осознанному, тем общественность как качество личности все больше дает о себе знать: нужно найти свое место среди играющих, наладить в ними связь, понять их желания, примериться с другими, убедить в чем-то или убедиться самому.

В зависимости от того, каким будет взаимодействие между детьми — механическим или дети будут играть, объединяясь уже содержанием игры, или это будет происходить на уровне интереса друг к другу — определится и жизнь играющих групп, а именно длительность их существования, состав, изменение этого состава. При чисто механическом взаимодействии детей с ООП (по месту игры, по привлекательности действия) существование игровых групп очень кратковременно; часто игравшие вместе дети больше не общаются, поскольку почва механического общения исчерпывается. Если взаимодействие между играющими происходит на основе интереса к содержанию игры, то группы детей составляются уже избирательно. Здесь проявляются те или иные склонности и интересы, прочнее становится знакомство детей друг с другом. Задача педагога — понять интересы детей и помочь общению в группе [2].

Игры с правилами и игровые упражнения позволяют дошкольникам отработать некоторые из коммуникативных навыков как при организации игры, так и за счет ее содержания. Именно работе по усвоению и соблюдению правил следует уделять внимание всем детям и с ОВЗ в том числе. Через правила, их усвоение воспитатель формирует у детей способность ориентировки в изменяющихся обстоятельствах, быстроту и точность реакций, способность сдерживать непосредственные желания, проявлять эмоционально-волевое усилие.

Нами была проведено экспериментальное исследование в детском саду №305 Наримановского района г. Баку. Нами была создана экспериментальная группа, куда входили 15 детей с разным уровнем здоровья и развития: практически здоровые (70%) и дети с ООП (30%).

Объектом исследования выступал процесс развития коммуникативных умений и навыков у детей 3-6 лет, инклюзивной группы. А предметом исследования - развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в условиях инклюзивного образования средствами игры.

В ходе эксперимента мы выявили, что дети с ООП в общении со взрослыми и сверстниками испытывают смущение, неловкость, лексические затруднения. В процессе беседы испытуемые отвечали на поставленные вопросы в основном предпочитая односложные ответы. В целом эти дети отличались пассивностью, редко обращались к педагогу и сверстникам.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости планомерной работы, направленной на развитие коммуникативных умений и навыков детей дошкольного возраста, разработки соответствующих уровню их развития приемов и методов коррекционно-педагогического воздействия, определения реальных возможностей оптимизации игровой и учебной деятельности за счет усиления коммуникативной направленности каждой из них.

Педагоги дошкольных образовательных организаций должны владеть следующими компетенциями: реализовывать программы инклюзивного образования, уметь планировать, корректировать образовательные задачи (совместно со специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, педагогом-дефектологом и др.) с учетом результата мониторинга, индивидуальных особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, реализовывать рекомендации специалистов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, создавать психологически комфортную и безопасную образовательную среду в условиях инклюзивного образования и т. п.

Инклюзивное образование детей с ООП является одним из приоритетных направлений современного образования. Для этого в образовательных учреждениях создаются необходимые условия. Совместное обучение и пребывание детей с разным

уровнем развития и здоровья, то есть инклюзия, дают наибольшую возможность для развития коммуникативных навыков и умений этих детей.

Игра и взаимодействие детей в инклюзивной группе помогает ребенку получать положительные эмоциональные впечатления от участия в самой различной деятельности. И чем полнее и разнообразнее его игровая деятельность, тем успешнее идет его развитие умений и навыков вступать в коммуникацию, реализуются потенциальные возможности и творческие проявления [5].

Библиографический список

1. АЛЕХИН, С.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Метод. рекомендации. М. 2012.
2. БАРАНОВА, Г.А. Повышение профессионального уровня педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 10-3. С. 64-66. 2015.
3. МАРИСОВА, Л.И. Восприятие человека человеком // Вопросы психологии. № 4. С. 175-180, 2005.
4. НАЗАРОВА, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. № 1, 2010.
5. ТРОСТИНА, О.В. Развитие коммуникативных навыков в процессе игровой деятельности детей дошкольного возраста//Молодой ученый. № 36 (274). с. 61-63. 2019.
6. ЧЕРНЕЦКАЯ, А.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. Ростов-н/Д, 2009.
7. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 384 с. 2007.

УДК 373.2:159.954

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СИСТЕМАТИЧЕСКУЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Виктория МЕРАДЖИ,

учащаяся 4 курса специальности „Educație timpurie”

Calificarea: Educator

victoriameradji@gmail.com

А.М. ПОНОМАРЕВА,

преподаватель психологии, I дидактическая категория

ПУ Колледж имени Михаила Чакира,

г. Комрат, Республика Молдова

e-mail: aniutonicapama56@gmail.com

Abstract. *This study examines the development of creative imagination in preschool children within contemporary early childhood education standards. Imagination is viewed as a central mental process shaping personality. Artistic and creative activities are highlighted as effective pedagogical tools to stimulate figurative thinking, emotional engagement, and creative self-expression. A structured program of such activities was implemented in a senior preschool group, employing diverse tasks and non-traditional techniques. Formative experiment results show clear improvements in children's creative imagination, supporting the value of systematic artistic activities in fostering imaginative development. Limitations and directions for future research are discussed.*

Keywords: *creative imagination, preschool children, artistic activities, early education, personality development*

Введение

Современные изменения в системе дошкольного образования усиливают внимание к развитию у ребёнка способности не только усваивать социальный опыт, но и активно преобразовывать его в индивидуальные образы, идеи и способы действия. В этом контексте особую роль приобретает творческое воображение как психический механизм, обеспечивающий инициативность, эмоциональную включенность и субъективную активность ребёнка в образовательном процессе.

Именно в дошкольном возрасте воображение развивается наиболее интенсивно, поскольку в этот период формируются основы образного мышления, символической функции и способности к творческому самовыражению. Это положение отражено как в психолого-педагогических исследованиях, так и в нормативных документах Республики Молдова, регламентирующих содержание и условия раннего образования.

Несмотря на значительную теоретическую разработанность проблемы воображения, практика дошкольных образовательных учреждений демонстрирует потребность в педагогически выстроенных и систематических формах работы, направленных на его целенаправленное развитие. Одним из таких направлений является художественно-творческая деятельность, обладающая выраженным развивающим потенциалом

Психолого-педагогические основы развития творческого воображения

Воображение рассматривается как психический процесс, связанный с преобразованием ранее усвоенного чувственного и интеллектуального опыта в новые образы и представления. В дошкольном возрасте оно носит преимущественно наглядно-образный характер и тесно связано с эмоциональной сферой и практической деятельностью ребёнка.

С позиций культурно-исторического подхода развитие воображения осуществляется в процессе включения ребёнка в социально организованные виды деятельности. По мере освоения различных форм активности происходит переход от воспроизведения знакомых образов к созданию собственных оригинальных образов, отражающих индивидуальный опыт ребёнка.

Особое значение для становления творческого воображения имеют такие виды деятельности, в которых ребёнку предоставляется возможность самостоятельного выбора замысла и способов его реализации. В этих условиях воображение проявляется в способности к комбинированию образов, гибкости мышления и эмоционально-ценностном отношении к результатам собственной деятельности.

Художественно-творческая деятельность как средство развития воображения

Художественно-творческая деятельность обладает специфическими возможностями для развития воображения, поскольку объединяет познавательные, эмоциональные и сенсомоторные компоненты активности ребёнка. В процессе рисования, лепки, аппликации, конструирования и театрализации ребёнок не только осваивает художественные средства, но и получает возможность выразить собственные впечатления, фантазии и переживания.

Развивающий эффект художественно-творческой деятельности усиливается при её систематической организации, предполагающей постепенное усложнение заданий, вариативность используемых материалов и отказ от жёсткого следования образцу. В данном случае педагог выступает не как носитель готового результата, а как организатор и партнёр творческого процесса.

Использование нетрадиционных техник, а также сочетание различных видов художественной деятельности расширяет сенсорный опыт детей и способствует активизации воображения, формированию уверенности в собственных творческих возможностях и положительного эмоционального отношения к деятельности.

Организация и результаты исследования

В рамках выпускной квалификационной работы было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение возможностей развития творческого воображения у детей дошкольного возраста посредством систематической художественно-творческой деятельности.

Цель исследования – выявить развивающий потенциал художественно-творческих занятий. Для ее достижения были поставлены задачи: анализ теоретических подходов, изучение особенностей воображения у дошкольников, разработка и реализация программы занятий, оценка динамики показателей.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать психолого-педагогические подходы к проблеме воображения;
- изучить особенности развития творческого воображения в дошкольном возрасте;
- разработать и реализовать программу художественно-творческих занятий;
- проанализировать динамику показателей творческого воображения у детей.

В ходе исследования использовались теоретические методы анализа литературы, а также практические методы наблюдения, диагностики и педагогического эксперимента.

В практической части исследования было реализовано 10 занятий художественно-творческой направленности продолжительностью 25–30 минут, включающих рисование, лепку, аппликацию, конструирование и использование нетрадиционных техник. Особое внимание уделялось свободе замысла, вариативности материалов и эмоциональной поддержке детей.

Структура программы

№	Тема занятия	Цель	Материалы и приёмы
1	«Волшебные краски»	Развивать воображение через экспериментирование с цветом.	Гуашь, кисти, губки, техника «монотипия».
2	«Что спряталось в пятне?»	Учить видеть в случайных формах образы, дорисовывать.	Акварельные пятна, фломастеры.
3	«Сказочный герой»	Стимулировать фантазию в изображении необычных персонажей.	Цветная бумага, ножницы, аппликация.
4	«Город будущего»	Развивать способность создавать образы по воображению.	Конструирование из кубиков, картона.
5	«Необычные животные»	Формировать способность к комбинированию образов.	Лепка из пластилина.
6	«Картина без кисточки»	Развивать творческий подход через нетрадиционные техники.	Отпечатки, штампы, пальчиковая живопись.
7	«Ожившие предметы»	Развивать ассоциативное мышление.	Придумывание образов из бытовых предметов.
8	«Моя сказка»	Формировать способность создавать сюжет и персонажей.	Коллективное рисование.
9	«Космическое путешествие»	Развивать фантазию и чувство композиции.	Аппликация и дорисовывание.
10	«Мир под водой»	Совершенствовать воображение через образы природы.	Гуашь, смешанная техника.

После проведения программы был проведён повторный диагностический этап.

По результатам первичной и повторной диагностики была выявлена положительная динамика показателей творческого воображения: увеличилась доля детей с высоким уровнем развития, снизился процент детей с низким уровнем, отмечен рост оригинальности, гибкости мышления и эмоциональной включенности. Полученные данные позволяют говорить о развивающем потенциале предложенной программы в рамках формирующего этапа.

Ограничения исследования

Вместе с тем интерпретация результатов осуществлялась с учетом ряда ограничений. Исследование проводилось на ограниченной выборке детей одной возрастной группы и в условиях одного дошкольного учреждения, без включения контрольной группы. Формирующий этап был ограничен по времени и включал 10 занятий, не предусматривал отсроченной диагностики, что не позволяет делать выводы о долгосрочной устойчивости выявленных изменений. Кроме того, использование диагностических методик предполагает определённую долю субъективности при оценке результатов.

Художественно-творческая деятельность рассматривается как одно из эффективных средств развития воображения, поскольку интегрирует эмоциональный, сенсорный и образный опыт ребёнка и создаёт условия для свободного комбинирования образов. В исследовании она выступала как форма, близкая к игре, включая элементы воображаемой ситуации, свободу замысла и эмоциональное переживание результата.

В работе воображение понимается как способность к созданию новых образов на основе переработки опыта, а показатели оригинальности и гибкости рассматриваются как его проявления. Полученные результаты не претендуют на универсальность, а демонстрируют педагогически обоснованную возможность развития воображения в специально организованных условиях.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной программы художественно-творческих занятий в деятельности воспитателей дошкольных учреждений.

Результаты

1. По итогам проведения формирующего этапа исследования был осуществлен сравнительный анализ данных первичной и повторной диагностики уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

2. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике исследуемых показателей. Отмечено увеличение количества детей с высоким уровнем развития творческого воображения и снижение доли детей с низким уровнем.

3. Наблюдается также рост показателей оригинальности и гибкости мышления, а также повышение уровня эмоциональной включенности детей в художественно-творческую деятельность.

4. Данные изменения позволяют сделать вывод о положительном влиянии систематически организованных художественно-творческих занятий на развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста.

В дальнейшем представляется целесообразным расширение выборки, включение контрольной группы, а также проведение отсроченной диагностики для более глубокой и объективной оценки эффективности художественно-творческой деятельности в развитии творческого воображения дошкольников.

Выводы

1. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что дошкольный возраст представляет собой благоприятный период для развития творческого воображения. Художественно-творческая деятельность при целенаправленной педагогической организации создает условия для активизации образного мышления, эмоциональной включенности и творческого самовыражения детей.

2. Полученные данные свидетельствуют о возможности использования систематических художественно-творческих занятий как одного из средств развития творческого воображения в практике дошкольного образования при соблюдении соответствующих педагогических условий.

Заключение

Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста является важной задачей современного дошкольного образования и соответствует требованиям нормативных документов Республики Молдова. Систематическая художественно-творческая деятельность выступает эффективным средством формирования воображения, образного мышления и эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Проведенное исследование показало, что после серии занятий увеличилась доля детей с высоким уровнем творческого воображения, снизился процент с низким уровнем, а дети стали увереннее выражать свои фантазии и идеи. Разработанная программа может быть успешно использована воспитателями для целенаправленного развития воображения, поддержки творческого самовыражения и формирования основ личностного и интеллектуального развития ребёнка

Целенаправленная педагогическая работа в данном направлении создает условия для раскрытия творческого потенциала ребёнка и формирования основ его дальнейшего личностного и интеллектуального развития.

Библиографический список

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
2. *Curriculum pentru educație timpurie*. – Chișinău: MECC, 2019.
3. *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani*. Chișinău: MECC, 2018.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Педагогика, 1991.
5. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Психология игры*. М.: Педагогика, 1999.
6. КОМАРОВА, Т.С. *Изобразительная деятельность в детском саду*. М.: Мозаика-Синтез, 2018.
7. GUȚU, V. *Fundamentele Psihopedagogiei*. Chișinău: CEP USM, 2016.

УДК 373.2:51-028.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ариадна ПРОФИР,
учащаяся 4 курса специальности „Educație timpurie”
Calificarea: Educator
e-mail: arinaprofir@gmail.com
Мария МАВРОДИ,
магистр педагогических наук,
преподаватель частных методик,
ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ
e-mail: mavrodi.79@mail.ru

Abstract. The article presents a comprehensive study of the effectiveness of interactive technologies in developing mathematical thinking in preschool children. Special attention is given to digital tools, game-based learning and problem-solving approaches. The results demonstrate increased engagement, cognitive activity and improvement of numeracy skills.

Key words: preschool education, mathematical development, interactive technologies, digital tools, numeracy skills.

Введение

Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста является фундаментальной задачей современного образования. Именно в этот период происходит становление базовых когнитивных процессов, формируются предпосылки логического мышления, развиваются способности к анализу, сравнению, обобщению и установлению закономерностей.

Современные исследования подтверждают, что раннее математическое развитие тесно связано с дальнейшими успехами ребёнка в обучении и интеллектуальном развитии [6]. При этом ключевую роль играет не только содержание обучения, но и способы его организации.

Традиционные методы, основанные на объяснении и повторении, не всегда обеспечивают активное включение ребёнка в процесс познания. Это приводит к поверхностному усвоению знаний. В связи с этим особую актуальность приобретает использование интерактивных технологий.

Исследования показывают, что применение интерактивных приложений и цифровых инструментов способствует развитию числовых представлений и повышает вовлечённость детей в образовательный процесс [1]. Кроме того, интерактивные методы усиливают мотивацию и формируют устойчивый интерес к математике [4].

Цель исследования

Цель исследования — определить эффективность использования интерактивных технологий в развитии математического мышления дошкольников.

Задачи исследования включали:

- анализ научных подходов к проблеме;
- внедрение интерактивных методов в педагогическую практику;
- наблюдение за изменениями в познавательной активности детей;
- оценку результатов обучения.

Теоретические основы исследования

Современная педагогическая наука рассматривает интерактивные технологии как средство активизации познавательной деятельности. Их эффективность обусловлена тем, что ребёнок включается в процесс обучения через действие, игру и взаимодействие.

Исследования показывают, что цифровые образовательные приложения способствуют развитию числового мышления и обеспечивают более высокий уровень вовлечённости по сравнению с традиционными методами [1].

Кроме того, игровые цифровые технологии способствуют развитию не только математических навыков, но и коммуникативных и когнитивных способностей [2; 4].

Особое значение имеет сочетание цифровых и игровых методов, так как именно такая интеграция обеспечивает комплексное развитие ребёнка [3].

Структура программы

Практическая работа проводилась в старшей группе дошкольников и включала три взаимосвязанных этапа:

1. Игровой этап
2. Цифровой этап
3. Проблемно-аналитический этап

Этап	Метод	Содержание деятельности	Развиваемые навыки
Игровой	Дидактические игры	Сравнение, группировка	Анализ, логика
Цифровой	LearningApps	Сопоставление, последовательности	Счёт, внимание
Визуальный	Canva	Карточки, схемы	Восприятие, память
Проблемный	Ситуации	Поиск решения	Мышление
Коммуникативный	Работа в группах	Обсуждение	Речь, сотрудничество

Организация и результаты исследования

Практическая работа проводилась в условиях педагогической практики и включала регулярные занятия с использованием интерактивных методов.

В процессе наблюдения было установлено, что дети активно включаются в деятельность, проявляют инициативу и интерес. Особенно эффективными оказались задания с цифровыми элементами, так как они обеспечивают наглядность и интерактивность.

Исследования подтверждают, что интерактивные технологии повышают уровень вовлечённости и способствуют лучшему усвоению математических понятий [1; 5].

Также было отмечено развитие коммуникативных навыков: дети чаще взаимодействовали, обсуждали задания и совместно находили решения [2].

Ограничения исследования

Несмотря на положительные результаты, исследование имело ряд ограничений.

Во-первых, ограниченный срок практики не позволил провести длительное наблюдение.

Во-вторых, различия в уровне подготовки детей требовали индивидуального подхода.

Также исследования показывают, что эффективность интерактивных технологий может снижаться при неправильной организации или чрезмерной сложности заданий [5].

Результаты

В ходе исследования было установлено:

- повышение интереса к математике
- развитие логического мышления
- улучшение навыков счёта
- повышение коммуникативной активности

Экспериментальные исследования показывают, что использование интерактивных технологий даёт значительное улучшение математических навыков по сравнению с традиционным обучением [1; 3; 5].

Выводы

Проведённое исследование показало, что интерактивные технологии являются эффективным средством развития математического мышления дошкольников. Их использование способствует активному включению ребёнка в образовательный процесс и повышает уровень осмысленного усвоения знаний.

В ходе работы было установлено, что интерактивные методы стимулируют познавательную активность, способствуют формированию логических операций (сравнение, анализ, классификация) и развивают самостоятельность детей при выполнении заданий.

Кроме того, отмечено повышение интереса к обучению: дети проявляли инициативу, стремились к выполнению заданий и чаще включались в совместную деятельность. Это свидетельствует о том, что интерактивные технологии создают благоприятные условия для комплексного развития ребёнка.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает, что использование интерактивных технологий в дошкольном образовании является важным условием повышения его качества. Они позволяют сделать процесс обучения более активным, доступным и результативным.

Интерактивные методы обеспечивают не только усвоение математических знаний, но и развитие ключевых качеств личности ребёнка — самостоятельности, инициативности и способности к мышлению.

С позиции будущего педагога можно сделать вывод о необходимости систематического внедрения интерактивных технологий в образовательный процесс, так как они соответствуют современным требованиям и способствуют эффективной подготовке детей к обучению в школе.

Библиографический список

1. ВЫРВИНА, К.А., ЕРМАКОВА, Ю.В. Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании элементарных математических представлений у дошкольников // CyberLeninka.
2. ЛЫСОВА, П.А. Применение современных игровых технологий для развития ФЭМП у дошкольников // CyberLeninka.
3. ЗВЕРЕВА, Т.С. Развитие математических способностей у детей дошкольного возраста через игровую деятельность // CyberLeninka.
4. ЕФИМОВА, О.Н. Интерактивные игровые методы в дошкольном образовании // Молодой учёный.
5. ЗАБОЕВА, Р.Н. Эффективные технологии формирования математических представлений у дошкольников // Art-talant.
6. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: учебно-методическое пособие.

УДК 373.2.015.3

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Юлия СИНИГУР,

студентка гр.НДП-24,

Комратский государственный университет,

e-mail: uliasinigur.01@gmail.com

Елена КОВАЛЕВА,

д-р, конф.унив.

КТУ им. Иона Крянгэ, Кишинев,

e-mail: 069776386@mail.ru

Abstract: *Person-oriented and competency-based approaches are closely related and mutually complementary directions in the development of modern education.*

Their integrated implementation ensures a transition to a system focused on more effective personal development of the child and the formation of readiness for social adaptation.

Key words: *integration of educational approaches, educational paradigm, preschool child's personality, key competencies*

Современная система дошкольного образования находится в состоянии активной трансформации, обусловленной глобальными социально-экономическими, культурными и технологическими изменениями. Переход к информационному обществу, расширение прав и свобод в общественной практике, ускорение темпов жизни, рост требований к адаптивности личности и её способности к самостоятельному принятию решений требуют пересмотра традиционных подходов к воспитанию и обучению детей уже на ранних этапах развития.

В связи с этим происходит смена образовательной парадигмы, в основе которой лежат идеи гуманизации и индивидуализации образования. Центральное место в образовательном процессе занимает личность ребёнка, его внутренний мир, интересы, потребности и возможности. Особую значимость приобретает формирование у детей способности к самостоятельной деятельности, взаимодействию с окружающими, решению проблемных ситуаций и адаптации к меняющимся условиям. В условиях модернизации системы дошкольного образования особую значимость приобретает интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов, каждый из которых отражает современные требования к развитию ребёнка. Несмотря на различие в акцентах, данные подходы имеют общую гуманистическую направленность и ориентированы на признание ребёнка активным субъектом образовательного процесса.

В дошкольном возрасте закладываются основы личности, формируются базовые ценности, модели поведения и ключевые компетенции, определяющие дальнейшее развитие ребёнка. В этот период особенно важно создать такие психолого-педагогические условия воспитания, которые будут максимально способствовать личностному, социальному и эмоциональному развитию дошкольников.

В гуманистической педагогике человек объявляется главной ценностью и целью развития [1]. Эти идеи в наибольшей полноте реализовались в личностно-ориентированном подходе в современном образовании, во главу угла которого ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность. Если в традиционной парадигме образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде из-вне задаваемых образцов, эталонов познания, то личностно-ориентированное образование исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ребенка, как важного источника индивидуальной

жизнедеятельности, сосредоточено на внутреннем мире ребёнка, его индивидуальных особенностях, интересах, потребностях и темпе развития [2]. Даже небольшой субъектный опыт каждого дошкольника сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием педагогического воздействия.

И.С.Якиманская подчеркивает развивающий характер личностно-ориентированного образования, при этом «любое образование является по сути развивающим, но не всякое личностно ориентировано» [4]. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризации ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [2]. Признание воспитанника главной действующей фигурой всего воспитательного процесса и есть суть личностно-ориентированной педагогики. При проектировании воспитательного процесса нужно исходить из признания двух равноправных источников: активности педагога и активности воспитанников.

Дошкольный возраст является бурным периодом развития личности, что требует особого подхода к организации воспитательного процесса. Для этого возраста характерна эмоциональная восприимчивость, становление самостоятельности, активное освоение мира через личный опыт. Именно поэтому использование личностно-ориентированного подхода в воспитании дошкольника приобретает особую значимость. Его реализация осуществляется с учётом возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей. В связи с этим содержание и организация занятий ориентируются на индивидуальные особенности и опыт каждого ребёнка. Эффективность воспитательного воздействия осуществляется через близкие и понятные ему ситуации. Воспитательный процесс строится на основе тем, отражающих повседневную жизнь детей. Существенное значение имеет дифференциация заданий с учётом индивидуальных возможностей детей. Педагог предлагает задания разного уровня сложности, обеспечивая включённость всех детей в деятельность. Предоставление ребёнку возможности выбора формирует инициативность, ответственность и активную позицию в воспитательном процессе в рамках игровой деятельности и способствует развитию воображения, коммуникации и самостоятельности детей [1].

Реализация компетентностного подхода в современной образовательной парадигме развития детей дошкольного возраста представляет собой современную педагогическую стратегию, направленную на формирование у ребёнка способности эффективно применять знания и умения в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от традиционной образовательной модели, ориентированной преимущественно на усвоение информации, данный подход акцентирует внимание на практическом опыте ребёнка, его активности, самостоятельности и способности к взаимодействию с окружающим миром.

Суть педагогической деятельности, основанной на компетентностной парадигме, проявляется в деятельностном подходе к воспитанию ребенка, который определяет усвоение способов осуществления практических целей, учитывает возможности и способности ребенка самостоятельно действовать, осмысливать и преодолевать трудности, препятствия на пути к достижению поставленной цели [3]. Смысл компетентностного подхода заключается в определении значимости личности ребенка в социальной среде *как соиздателя, а не потребителя.*

Одной из ключевых компетенций в данном подходе является коммуникативная компетенция, которая проявляется в умении ребёнка вступать в диалог, выражать свои мысли, понимать других и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Это особенно актуально в сензитивном периоде развития речи у детей. Развитие коммуникативной компетенции осуществляется в процессе совместной деятельности, диалогического общения, сюжетно-ролевых игр, где ребёнок осваивает нормы речевого и социального поведения. Роль педагога заключается в создании условий для взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками. Социальная компетенция связана с усвоением дошкольником норм и правил поведения в обществе, развитием навыков для адаптации в окружающем мире, умением

учитывать позицию другого человека и действовать в группе. В условиях дошкольной образовательной среды социальная компетенция формируется через организацию коллективных игр, совместных действий по правилам. Усвоение правил – путь к развитию произвольности поведения ребенка. Познавательная компетенция предполагает развитие у ребёнка интереса к окружающему миру, способности задавать вопросы, исследовать, устанавливать причинно-следственные связи. В дошкольном возрасте она формируется преимущественно через практическую деятельность, наблюдения, элементарные эксперименты и решение познавательных задач, соответствующих возрастным возможностям детей. Также используется элементарная проектная деятельность, в рамках которой дети совместно с педагогом и родителями реализуют небольшие познавательные или творческие проекты. Эмоционально-ценностная компетенция отражает способность ребёнка осознавать и выражать свои чувства, понимать эмоциональные состояния других людей, формировать ценностное отношение к окружающему миру. Её развитие тесно связано с созданием благоприятной эмоциональной атмосферы, включением детей в художественно-творческую деятельность, обсуждением нравственных ситуаций. В условиях компетентного подхода изменяется и роль педагога. Он выступает не столько источником информации о мире, отношениях в обществе, сколько организатором воспитательной среды и деятельности детей. Педагог создаёт условия для проявления активности, инициирует проблемные ситуации, направляет деятельность ребёнка, оказывая необходимую помощь, но не подменяя его самостоятельные действия. Такое взаимодействие способствует формированию у детей опыта самостоятельного поведения и уверенности в собственных возможностях. Особое место занимает развитие самостоятельности, инициативности детей, которые проявляются в умении ребёнка выбирать способы деятельности, принимать решения, проявлять активность в познании и взаимодействии.

Приведем пример реализации компетентного и личностно-ориентированного подходов в ходе развивающего занятия на тему «Хлеб – всему голова». Педагог организует образовательный процесс таким образом, чтобы одновременно учитывать индивидуальные особенности детей и формировать у них различные компетенции. В процессе обсуждения с детьми значения труда людей, участвующих в создании хлеба, формируется эмоционально-ценностная компетенция. Педагог акцентирует внимание на уважении к труду, бережном отношении к продуктам, используя эмоционально насыщенные примеры и опыт детей. На этапе беседы педагог развивает коммуникативную компетенцию, задавая открытые вопросы и побуждая детей к диалогу. При этом он учитывает особенности их темперамента: более активные дети получают возможность первыми включиться в обсуждение, детям с более медленным темпом мышления предоставляется дополнительное время для ответа, а менее уверенные дети поддерживаются с помощью наводящих вопросов и поощрения. В ходе предлагаемых дидактических игр на занятии формируется познавательная компетенция. Педагог предлагает задания разного уровня сложности: одни дети называют хлебобулочные изделия, другие — описывают их свойства, форму и назначение, делятся своим житейским опытом. Такая дифференциация позволяет каждому ребёнку включиться в деятельность в соответствии со своими возможностями и уровнем развития. Подвижные упражнения на занятии помогают активным детям реализовать потребность в движении, а более спокойные дети выполняют задания в комфортном для себя темпе, что способствует сохранению их положительного эмоционального состояния. Организуя работу в малых группах (например, при замешивании теста, при украшении каравайя), педагог формирует социальную компетенцию – умение сотрудничать, договариваться и распределять роли. При этом учитываются индивидуальные особенности детей: более инициативные дети могут выполнять организаторские функции, а более спокойные — исполнительские или творческие задания. Роль педагога на занятии заключается не только в информировании, но и в создании игровых ситуаций, активизирующих детей, создающих психолого-педагогические условия становления их субъектности.

Интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов в развитии детей дошкольного возраста позволит с одной стороны обеспечить условия для самовыражения, самореализации ребенка, поддержать индивидуальность ребёнка, создать эмоционально благоприятную среду для его развития, а с другой стороны, акцентировать внимание на формировании у ребенка способности действовать в различных жизненных ситуациях, уверенности и самостоятельности. Это особенно важно в условиях современного общества, предъявляющего высокие требования к личности и ее социальной адаптации.

Библиографический список

1. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.
2. СЕРИКОВ В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
3. ФЕДОРОВ А. Э. и др. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. Омск: Омскбланкидат, 2012. 210 с.
4. ЯКИМАНСКАЯ И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.

УДК 373.2

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ульяна ТАНАСОГЛО,
магистрантка гр. МОМ-24
e-mail: tanasoglouliana@gmail.com
Научный руководитель
Мария ЯНИОГЛО,
доктор, конференциар университет,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the structural and functional components of the quality management system in early education institutions within the framework of the modern educational policy. The author provides a systematic analysis of management principles, hierarchical levels of responsibility, and key challenges in achieving high educational standards. A significant part of the work is dedicated to the results of an empirical study involving 28 staff members and 115 parents, evaluating the psychological climate, teacher readiness for innovation, and stakeholder satisfaction. Based on the findings, the study proposes a set of strategic recommendations and specific management tools, such as digital monitoring cards and administrative dashboards, aimed at enhancing the efficiency of the educational environment in accordance with the „Education 2030” strategy.

Keywords: early education, quality management system, educational standards, monitoring, pedagogical staff, innovation readiness, administrative dashboard.

Введение. В условиях современной социально-экономической трансформации общества приоритетной задачей государственной политики выступает модернизация системы образования, начиная с уровня раннего образования. Согласно Кодексу об образовании РМ № 152 от 17.07.2014 [1] и Национальной стратегии «Образование 2030» [5], качество образовательных услуг рассматривается как многомерная категория, определяющая конкурентоспособность личности и общества в целом.

В научном понимании *система менеджмента качества* (Quality Management System) представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов и управленческих механизмов, позволяющих руководству эффективно координировать деятельность организации для удовлетворения установленных и предполагаемых потребностей бенефициаров, что особенно актуализируется в условиях современных требований к качеству образования, подтверждаемых международными исследованиями OECD, 2021; UNICEF, 2019 [6; 7].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных организационных моделей управления, способных обеспечить соответствие деятельности учреждений раннего образования (УРО) государственным стандартам и ожиданиям ключевых потребителей – детей и их родителей. Дополнительную значимость исследованию придаёт реализация стратегии «Образование 2030» [5], ориентированной на повышение качества образования, развитие управленческих механизмов и внедрение эффективных систем оценки образовательных результатов. Несмотря на наличие развитой нормативной базы, на практике руководители УРО сталкиваются с дефицитом универсальных механизмов оценки и совершенствования управленческих процессов.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование разработки и реализации плана мероприятий по совершенствованию системы управления качеством в учреждении раннего образования на основе оценки текущего состояния.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации и систематизации организационно-управленческих механизмов обеспечения качества в учреждениях раннего образования, а также в обосновании роли педагогического мониторинга как инструмента принятия управленческих решений на уровне исследуемой образовательной организации, подкреплённой комплексными эмпирическими данными.

Основная часть. Система управления качеством в УРО представляет собой динамичную совокупность иерархических структур и функциональных связей, нацеленных на непрерывное улучшение образовательной среды. Теоретический базис такого управления опирается на ряд фундаментальных принципов, среди которых ключевыми являются: *системность, технологичность и адаптивность*.

Принцип системности диктует необходимость восприятия учреждения как целостного организма, где каждый элемент – от административного блока до взаимодействия с каждой семьёй влияет на конечный результат развития ребенка. Важным аспектом является соблюдение цикла непрерывности, при котором управление не ограничивается разовыми проверками, а сопровождает все этапы реализации образовательных программ. Как справедливо отмечает А.Е. Бахмутский, процесс менеджмента качества должен быть замкнутым и включать проектирование, непосредственное управление ресурсами и систематическую корректировку на основе обратной связи [8].

Структурно-функциональная модель системы управления качеством в УРО традиционно включает несколько уровней ответственности.

Административный уровень (директор, методист) фокусируется на стратегическом планировании и обеспечении нормативно-правового соответствия деятельности учреждения. Руководитель выступает гарантом соблюдения государственных стандартов и координирует распределение финансовых и материальных ресурсов.

Методический и педагогический уровни отвечают за практическую реализацию образовательного содержания. Методическая служба обеспечивает внедрение инновационных технологий и повышение профессиональной культуры дидактических кадров. В свою очередь, педагогический коллектив, включая узких специалистов (психологов, логопедов, музыкальных руководителей), трансформирует теоретические задачи в практические формы деятельности, создавая развивающую предметно-пространственную среду УРО.

Особое место в структуре менеджмента занимает мониторинг. В контексте Национального законодательства педагогический мониторинг не является средством

ранжирования детей, а выступает инструментом анализа эффективности работы самого учреждения. Систематическая диагностика позволяет выявлять проблемные зоны в речевом, социальном и физическом развитии воспитанников, что служит базой для принятия обоснованных управленческих решений.

Однако, процесс обеспечения качества образования сопряжен с рядом серьезных проблем. Одной из наиболее острых остается неравномерность доступа к высококачественным услугам в зависимости от регионального расположения УРО: сельские учреждения зачастую испытывают более выраженный дефицит материально-технического обеспечения по сравнению с городскими. Финансово-экономические ограничения приводят к медленному обновлению дидактической базы и переуплотненности групп, что негативно сказывается на персонализации образовательного процесса.

Кадровый вопрос также требует системного решения. Уход молодых специалистов и недостаточная готовность части работающих педагогов к использованию цифровых инструментов и инновационных методик (например, проектной деятельности) создают барьеры для технологического развития системы. Кроме того, взаимодействие с родителями часто носит формальный характер, в то время как современная парадигма образования требует перехода к модели активного социального партнерства.

Для преодоления указанных трудностей необходимо совершенствование управленческой культуры руководителей. Это предполагает освоение технологий поведенческого менеджмента, делегирования полномочий и создание психологически комфортного климата, стимулирующего педагогов к саморазвитию. Рациональное управление ресурсами и внедрение прозрачных механизмов самооценки деятельности учреждения позволяют не только повысить его конкурентоспособность, но и укрепить доверие со стороны общественности.

Методологический инструментальный мониторинг. Важнейшим инструментом в структуре управления качеством выступает систематический мониторинг, который в системе раннего образования приобретает характер непрерывного сопровождения индивидуального развития ребенка. В отличие от контрольных функций в общем образовании, здесь диагностика фокусируется на выявлении динамики в пяти ключевых областях развития: когнитивной, речевой, психомоторной, социально-эмоциональной и сфере формирования гигиенических навыков.

Опора на Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет (СОРД) [4] позволяет администрации УРО объективизировать процесс оценки и отойти от субъективных суждений педагога. Практика показывает, что использование стандартизированных карт мониторинга способствует формированию детального «портрета» каждой возрастной группы, что позволяет руководителю точно распределять методические ресурсы. Например, если анализ результатов мониторинга выявляет системные трудности в развитии речи, администрация вправе инициировать проведение целевых обучающих семинаров для воспитателей или усилить работу логопедической службы. Таким образом, данные мониторинга становятся фундаментом для принятия управленческих решений, направленных на минимизацию образовательных рисков еще на ранних этапах.

Партнерство с семьей как фактор повышения качества. В современной образовательной парадигме родители рассматриваются не как пассивные потребители услуг, а как полноправные партнеры и соавторы образовательного процесса [2]. Эффективная система менеджмента качества предполагает наличие прозрачных каналов обратной связи, через которые семья может влиять на стратегию развития учреждения.

Совместная деятельность, такая как реализация семейных проектов или участие в работе Методического совета, позволяет родителям глубже понять цели и задачи раннего воспитания. Это, в свою очередь, повышает доверие к образовательной организации и создает единое развивающее пространство «детский сад — семья», что соответствует требованиям Кодекса об образовании Республики Молдова, предусматривающим «сотрудничество образовательного учреждения с семьей в интересах развития ребёнка» [1].

Совершенствование профессиональной культуры и управленческой компетентности.

Как отмечает I.C. Rotaru «управление образованием – искусство, наука подготовки человеческих ресурсов, формирования личностей в соответствии с целями, требуемыми обществом и принятыми индивидом» [3, с.170]. В этом контексте качество образовательной среды напрямую коррелирует с уровнем профессиональной зрелости педагогического коллектива. В условиях, характеризующихся повышенными требованиями к профессиональной компетентности педагогов, особую актуальность приобретает система внутреннего наставничества и непрерывного самообразования. Руководитель УРО выступает в роли фасилитатора, создающего условия для преодоления педагогической инерции и стимулирующего интерес воспитателей к инновационным технологиям, таким как проектная деятельность и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе с дошкольниками.

Важным аспектом управления является создание благоприятного социально-психологического климата, основанного на принципах доверия и делегирования полномочий. Как показывает SWOT-анализ деятельности местных типовых учреждений, именно высокий профессионализм кадров и их готовность к изменениям выступают главными внутренними ресурсами, способными компенсировать ограниченность материально-технической базы. Для повышения инновационной активности коллектива администрация должна внедрять систему морального и материального стимулирования, основанную на результатах аттестации и личных достижениях педагогов.

Методы и организация исследования. Для реализации поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов (анкетирование, наблюдение, SWOT-анализ). Исследование проводилось на базе типичного учреждения раннего образования УРО «Теремок», с. Томай. Выборка составила 28 сотрудников (3 администратора, 25 педагогов) и 115 родителей воспитанников. В работе применены следующие стандартизированные методики:

- «Психологический климат в коллективе» (Л.Д. Столяренко) [12];
- «Факторы, стимулирующие обучение и препятствующие развитию персонала» (Н.В. Немов) [14];
- «Оценка удовлетворенности и вовлеченности персонала в процессы СМК» (Е.И. Соколова и Е.С. Мищенко) [11];
- «Определение готовности педагогов к инновационной деятельности» (Т.В. Чиркова) [13].

Результаты эмпирического исследования.

Результаты констатирующего этапа эксперимента выявили следующие показатели:

Психологический климат: 100% членов администрации и 88% педагогов оценили климат как благоприятный, что подтверждает высокий уровень доверия и готовность к командной работе в учреждении.

Стимулирующие факторы: 71% педагогов обладают высокой мотивацией к профессиональному росту, при этом 36% указывают на умеренные барьеры, такие как нехватка времени и ограниченные материальные ресурсы.

Инновационная готовность: выявлен средний уровень — только 29% педагогов всегда готовы к внедрению новшеств, 36% проявляют осторожность, а 36% пока не готовы к переменам.

Удовлетворенность бенефициаров: работа педагогов получила наивысшую оценку родителей — 94% (4,7 из 5 баллов). Однако уровень информирования родителей о развитии детей оценен крайне низко — 56% (2,8 из 5 баллов).

Интерпретация результатов.

Полученные количественные данные подтверждают теоретические положения о структурных проблемах менеджмента в УРО. Высокий показатель удовлетворенности работой педагогов (94%) свидетельствует об эффективности педагогического уровня управления в части реализации образовательных программ. В то же время критически

низкий уровень удовлетворенности информированием (56%) указывает на резерв в *административной функции* организации обратной связи. Это подтверждает тезис о том, что взаимодействие с семьей в современных УРО зачастую носит формальный характер и требует технологической модернизации. Средний уровень инновационной готовности (29%) коррелирует с выявленными проблемами кадрового дефицита и инерции, что требует усиления *методического управления* через систему наставничества и тренингов.

Рекомендации и управленческие механизмы. Для перехода от фрагментарного контроля к комплексной системе менеджмента качества предлагаются следующие стратегические направления и конкретные инструменты:

1. *Цифровизация мониторинга*: внедрение электронной «Карточки мониторинга развития ребенка» на базе СОРД, позволяющей автоматически формировать аналитические отчеты для родителей и администрации.

2. *Интерактивная панель (Dashboard) для администрации*: визуальный инструмент управления, отображающий в реальном времени показатели качества образовательной среды, профессиональный рост кадров и удовлетворенность родителей.

3. *Программа «Партнерское взаимодействие»*: создание системы электронных портфолио и регулярных онлайн-консультаций для повышения уровня информированности семей до целевых 85–90%.

4. *Модернизация инфраструктуры*: обновление предметно-развивающей среды и материально-технической базы в соответствии с современными стандартами безопасности и гигиены.

Заключение. Организационно-управленческие механизмы обеспечения качества в УРО представляют собой сложную, динамичную систему, эффективность которой зависит от синергии действий администрации, педагогов и семей. Проведенное исследование показало, что высокий профессионализм кадров и благоприятный климат являются мощным фундаментом развития, однако информационный разрыв в коммуникации с родителями и дефицит инновационной активности требуют внедрения современных цифровых инструментов управления. Реализация предложенных мероприятий позволит не только повысить конкурентоспособность конкретных учреждений, но и обеспечит выполнение целей национальной стратегии «Образование 2030», гарантируя качественный старт каждому ребенку.

Библиографический список

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014.
2. IANIOGLO, M. Dimensiuni conceptuale ale educației pentru dezvoltare durabilă. Conferința internațională. În: *Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 3 международная научно-практическая конференция, 30 ноября 2023: Сборник статей*. Комрат: (A&V Poligraf)[Б. и.], 2024. сс. 59-63.
3. ROTARU, I. C. Managementul educațional știința de a pregăti resursele umane. Conferința internațională. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*: Ed. 5, 25-26 aprilie 2024, Bălți. Bălți: CEU US, 2024, Ediția 5-a, pp. 169-175.
4. Standarde de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019. 92 p.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația 2030”.
6. OECD. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, 2021.
7. UNICEF. *Early Childhood Education and Care in Europe: Building a Quality Framework*. Brussels, 2019.
8. БАХМУТСКИЙ, А. Е. *Мониторинг школьного образования: проблемы и решения*. М.: КАРО, 2007.

9. ВАРЧЕНКО, Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении В: *Молодой ученый*. 2013. №3, с. 471-474.
10. ГАЛКИНА, Т. И. *Мониторинг образовательной деятельности в школе*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
11. СОКОЛОВА, Е. И., МИЩЕНКО, Е. С. *Оценка удовлетворённости и вовлечённости персонала в процессы СМК*. М.: Академия управления, 2015.
12. СТОЛЯРЕНКО, Л. Д. *Психология управления и организационная культура*. М.: Педагогическое общество России, 2015.
13. ЧИРКОВА, Т. В. *Готовность педагогов к инновационной деятельности*. М.: Просвещение, 2017.
14. НЕМОВ, Н. В. *Психология развития и профессионального становления педагога*. М.: Педагогика, 2012.

СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

CZU 796.853.23:159.9-053.2

IMPACTUL JIU-JITSU BRAZILIAN ASUPRA FUNCȚIILOR COGNITIVE LA COPII: O ABORDARE INTERDISCIPLINARĂ

Daniel FURDUI,

student gr. KTO 25

Universitatea de Stat din Moldova

Institutul de Educație Fizică și Sport

mun. Chișinău, RM

e-mail: daniel10paints@gmail.com

Conducător științific:

Angela POLEVAI-SECĂREANU,

doctor, conferențiar universitar,

USM, mun. Comrat, RM

Abstract: *This study examines the impact of Brazilian Jiu-Jitsu (BJJ) on the development of cognitive functions in children from an interdisciplinary perspective. The research is based on a theoretical analysis and synthesis of scientific literature in the fields of sport science, neuroscience, and pedagogy. The findings indicate that practicing BJJ contributes to the improvement of executive functions, including attention, reaction speed, and decision-making abilities. The complex motor activity, tactical thinking, and social interaction involved in this sport stimulate neuroplasticity and enhance cognitive processing efficiency. In addition, BJJ positively influences physical development, particularly the musculoskeletal system and body composition, which are essential for overall health. From a motivational and pedagogical perspective, the structured progression system of BJJ supports discipline, self-control, and sustained engagement in physical activity. The study highlights the potential of integrating BJJ elements into educational and therapeutic programs aimed at the holistic development of children.*

Keywords: *brazilian Jiu-Jitsu, cognitive functions, neuroplasticity, rehabilitation.*

Actualitatea și importanța temei. În contextul actual al educației moderne și al cercetărilor interdisciplinare se manifestă un interes tot mai accentuat pentru studierea mecanismelor dezvoltării cognitive a copiilor prin intermediul activității fizice. Această preocupare este determinată de tendințele contemporane caracterizate prin creșterea nivelului de sedentarism în rândul copiilor și adolescenților, asociată cu utilizarea excesivă a tehnologiilor digitale și reducerea activității motrice. Datele recente la nivel național, în cadrul studiului COSI desfășurat în Republica Moldova, indică o creștere a prevalenței excesului ponderal în rândul copiilor, aproximativ unul din cinci elevi fiind afectați, ceea ce reflectă un nivel ridicat al comportamentelor sedentare și necesitatea intensificării măsurilor de promovare a activității fizice [7]. Sedentarismul prelungit este corelat cu scăderea nivelului de activitate fizică, ceea ce conduce la apariția unor tulburări ale aparatului locomotor, în special deviații de tip scoliotic și deficiențe posturale, care influențează negativ dezvoltarea armonioasă a organismului [6]. În același timp, reducerea implicării în activități motrice este asociată cu diminuarea capacității de concentrare, scăderea eficienței procesării informației și afectarea funcțiilor executive ale creierului. Ca urmare, activitatea fizică organizată capătă o importanță deosebită, fiind considerată un mijloc de prevenire și corectare a deficiențelor posturale și un factor relevant în optimizarea funcțiilor cognitive. Numeroase studii demonstrează că exercițiul fizic regulat contribuie la îmbunătățirea proceselor cognitive precum atenția, memoria, viteza de reacție și capacitatea de luare a deciziilor, având totodată un rol important în dezvoltarea

neuroplasticității și a conexiunilor neuronale [4, 5, 8]. În acest context, activitățile sportive organizate reprezintă un instrument eficient de valorificare a potențialului educativ al mișcării, oferind un cadru structurat pentru dezvoltarea integrată a copilului. În cadrul acestora, sporturile de luptă ocupă un loc distinct, datorită caracterului lor complex. Cercetările realizate subliniază rolul mijloacelor artelor marțiale în dezvoltarea psihomotorie și în optimizarea stării funcționale a organismului, evidențiind potențialul acestora în prevenirea dezechilibrelor posturale și în stimularea autoreglării comportamentale [9]. Practicanții acestor discipline sunt implicați în situații care solicită analiza rapidă a contextului de luptă, anticiparea acțiunilor adversarului și adoptarea unor decizii tactice eficiente într-un interval de timp foarte scurt. Astfel, activitatea motrică specifică artelor marțiale stimulează simultan sistemele motorii, cognitive și emoționale ale organismului [8].

Jiu-Jitsu brazilian (Brazilian Jiu-Jitsu – BJJ) reprezintă una dintre disciplinele moderne ale sporturilor de luptă care se caracterizează printr-o combinație complexă de elemente tehnice, tactice și strategice. Specificul acestui sport constă în utilizarea tehnicilor de control, proiectare și supunere, care necesită coordonare neuromusculară ridicată, gândire tactică și capacitate de adaptare rapidă la situații variabile [1]. În timpul antrenamentelor și competițiilor, sportivii alternează eforturi anaerobe intense cu faze de solicitare moderată, ceea ce determină un profil fiziologic complex și o activare accentuată a proceselor cognitive implicate în planificarea și controlul acțiunilor motrice [8]. În cazul copiilor, practicarea artelor marțiale poate contribui nu doar la dezvoltarea capacităților fizice, ci și la formarea unor importante competențe cognitive și psihosociale, precum autocontrolul, disciplina, concentrarea și reziliența emoțională. Din aceste considerente, studierea impactului practicării BJJ asupra funcțiilor cognitive la copii prezintă un interes științific și educațional deosebit, oferind perspective valoroase pentru utilizarea acestui sport în domeniul educației fizice, al dezvoltării psihomotorii și al programelor de intervenție educațională interdisciplinară.

Scopul studiului constă în identificarea posibilităților de utilizare a elementelor din Brazilian Jiu-Jitsu în activități educaționale și de dezvoltare psihomotorie, în context interdisciplinar.

Pentru realizarea scopului propus au fost stabilite următoarele obiective:

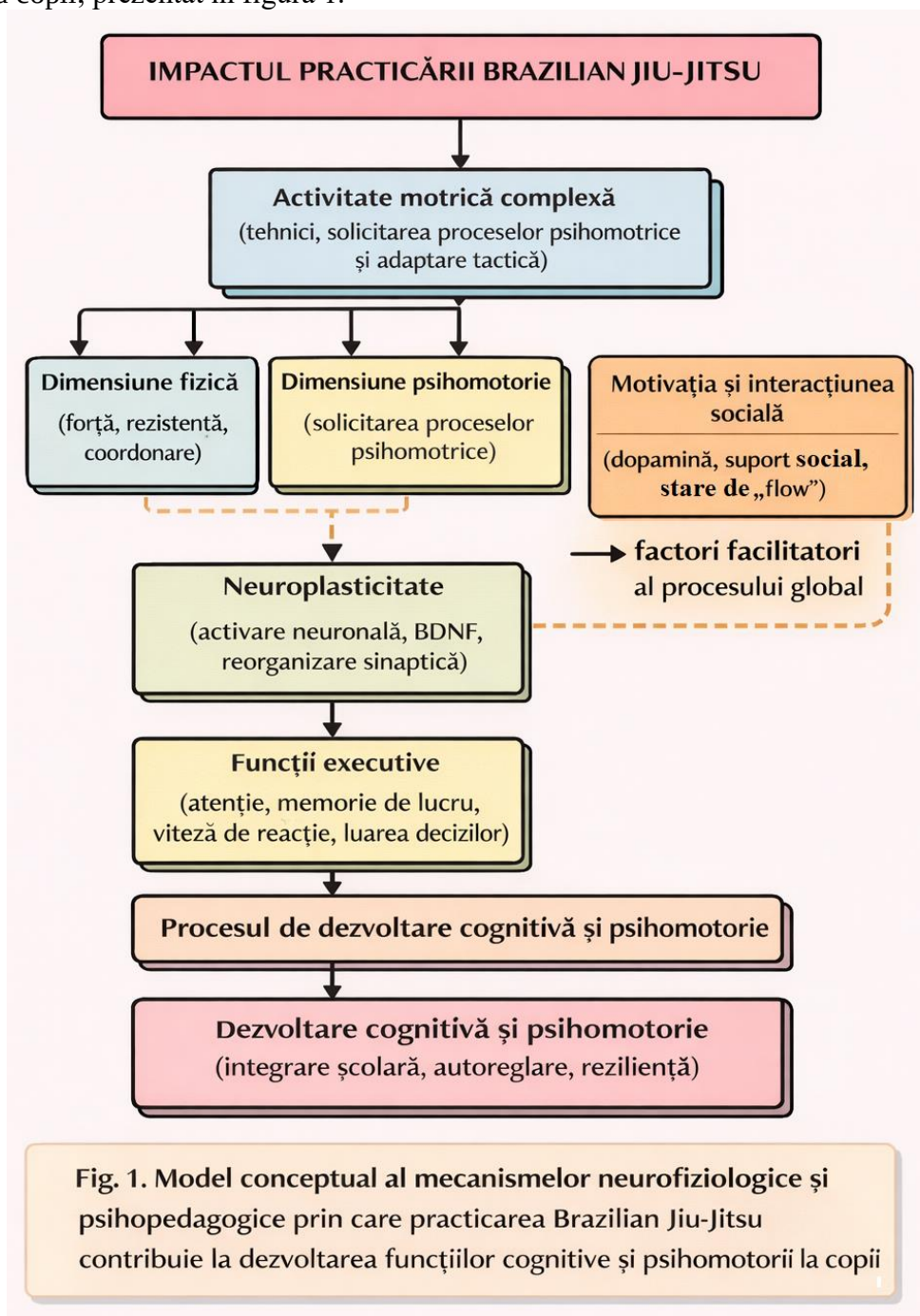
Obiectivele lucrării

1. Analiza literaturii științifice de specialitate privind influența activității fizice și a artelor marțiale asupra dezvoltării funcțiilor cognitive la copii.
2. Evidențierea rolului practicării BJJ în dezvoltarea funcțiilor executive, în special atenția, viteza de reacție și capacitatea de luare a deciziilor.
3. Elaborarea unui model conceptual integrativ privind mecanismele prin care practicarea BJJ influențează dezvoltarea cognitivă și psihomotorie la copii, în baza analizei literaturii de specialitate.

Metode și materiale. În cadrul cercetării a fost utilizată metoda analizei teoretice și a sintezei literaturii științifice de specialitate privind influența activității fizice și a artelor marțiale asupra dezvoltării funcțiilor cognitive. Analiza s-a bazat pe studii din domeniul științelor sportului, neuroștiințelor și pedagogiei activităților motrice. În procesul cercetării au fost examinate lucrări științifice care abordează impactul practicării BJJ asupra dezvoltării funcțiilor executive, a proceselor psihomotrice și a stării generale de sănătate. Un interes deosebit a fost acordat studiilor care utilizează metode moderne de evaluare a proceselor cognitive, inclusiv testarea în medii simulate prin tehnologia Realității Virtuale (VR), care permite evaluarea obiectivă a vitezei de reacție, a acurateței decizionale și a capacității de concentrare în situații tactice specifice sporturilor de luptă. Materialul de studiu a inclus articole științifice, meta-analize și review-uri sistematice privind particularitățile fiziologice și cognitive ale practicanților de Brazilian Jiu-Jitsu, precum și lucrări care evidențiază rolul activității fizice în stimularea neuroplasticității și dezvoltarea funcțiilor cognitive.

Rezultate și discuții. Studiul literaturii științifice evidențiază că practicarea artelor marțiale constituie un sistem complex de stimulare a dezvoltării cognitive, psihomotorii și sociale. În acest context, cercetările realizate de Tomas Peric și colaboratorii arată că practicanții de BJJ manifestă o

viteză de reacție mai ridicată și o acuratețe decizională superioară în situații tactice simulate, ceea ce indică o dezvoltare avansată a funcțiilor executive ale creierului, manifestată prin îmbunătățirea atenției, a memoriei de lucru și a capacității de luare a deciziilor, competențe care se reflectă direct în activitățile cotidiene ale copiilor, precum procesul de învățare, rezolvarea sarcinilor școlare, menținerea concentrării în timpul orelor și adaptarea eficientă la situații sociale [8]. De asemenea, cercetările realizate de Anat Harwood-Gross demonstrează că programele de arte marțiale contribuie la îmbunătățirea controlului inhibitor, a atenției și a vitezei de procesare a informației la copii [5]. Totodată, analiza sistematică realizată de Aleksandar Stamenkovic confirmă că practicarea artelor marțiale favorizează dezvoltarea coordonării psihomotorii și a autoreglării cognitive la copii și adolescenți [9]. În completare, studiile privind particularitățile fiziologice ale practicanților de BJJ evidențiază rolul efortului intermitent și al complexității motrice în stimularea proceselor de neuroplasticitate și în dezvoltarea capacităților funcționale ale organismului și în facilitarea proceselor de adaptare [1]. Pe baza acestor rezultate, poate fi formulat un model conceptual al mecanismelor prin care practicarea BJJ influențează dezvoltarea funcțiilor cognitive și psihomotorii la copii, prezentat în figura 1.



Modelul conceptual prezentat în figura 1 ilustrează mecanismele principale prin care practicarea BJJ influențează dezvoltarea cognitivă și psihomotorie la copii. Acesta reflectă corelarea principalelor dimensiuni ale dezvoltării – fizică, psihomotorie și motivațional-socială – care acționează interdependent în formarea funcțiilor cognitive. În centrul modelului se află activitatea motrică specifică practicării BJJ, caracterizată prin executarea tehnicilor și adaptarea tactică, care generează procese interdependente de natură motrică, neurofuncțională și psihosocială. În acest context, dimensiunea fizică, caracterizată prin dezvoltarea forței, rezistenței și coordonării, creează baza funcțională a activității motrice, iar dimensiunea psihomotorie implică solicitarea proceselor de reacție, orientare și control al mișcării, contribuind direct la dezvoltarea capacităților de procesare a informației. Totodată, dimensiunea motivațională și socială, bazată pe interacțiunea cu partenerul și pe implicarea activă în activitate, susține menținerea atenției și dezvoltarea autoreglării comportamentale, acționând ca factor facilitator al întregului proces și influențând nivelul de implicare și eficiența învățării, fără a constitui un mecanism direct al procesării cognitive [11].

Activitatea motrică specifică acestui sport, caracterizată prin executarea tehnicilor și adaptarea tactică, contribuie la dezvoltarea coordonării, reacției și controlului motor. Interacțiunea acestor componente favorizează procese de adaptare neurofuncțională, care conduc la dezvoltarea funcțiilor executive ale creierului, precum atenția, memoria de lucru și capacitatea de luare a deciziilor. Astfel, practicarea BJJ contribuie la dezvoltarea cognitivă și psihomotorie a copiilor, facilitând integrarea școlară și adaptarea la cerințele mediului educațional. În plan aplicativ, modelul conceptual evidențiază posibilitatea utilizării elementelor din BJJ în activități educaționale și de dezvoltare psihomotorie, prin exerciții orientate spre stimularea atenției, reacției și controlului comportamental. Caracterul interdisciplinar al studiului este reflectat prin integrarea datelor din științele sportului, neuroștiințe și pedagogie, ceea ce permite o înțelegere complexă a dezvoltării copilului. În completare, literatura indică faptul că optimizarea compoziției corporale și dezvoltarea capacităților fizice pot susține indirect eficiența proceselor cognitive [3].

Noutatea modelului conceptual constă în integrarea factorilor fizici, psihomotori și motivațional-sociali într-un sistem unitar de explicare a dezvoltării funcțiilor cognitive la copii. Spre deosebire de studiile existente, care analizează separat aceste dimensiuni, modelul propus evidențiază mecanismul interdependent prin care activitatea motrică specifică Brazilian Jiu-Jitsu conduce la dezvoltarea funcțiilor executive și, implicit, la dezvoltarea cognitivă. De asemenea, modelul are un caracter aplicativ, oferind posibilitatea utilizării elementelor din BJJ în activități educaționale și de dezvoltare psihomotorie, în cadrul unei abordări interdisciplinare. Totuși, relația directă dintre aceste adaptări fiziologice și dezvoltarea funcțiilor cognitive necesită investigații suplimentare.

Concluzii: Studiul realizat evidențiază faptul că practicarea Brazilian Jiu-Jitsu contribuie semnificativ la dezvoltarea funcțiilor cognitive și psihomotorii la copii, prin mecanisme complexe de adaptare la solicitările motrice și cognitive specifice acestui sport. Analiza literaturii de specialitate confirmă rolul activității motrice complexe în stimularea funcțiilor executive ale creierului, în special atenția, memoria de lucru, viteza de reacție și capacitatea de luare a deciziilor. Rezultatele studiului permit conturarea unui model conceptual integrativ, care explică modul în care interacțiunea dintre factorii motrici, psihomotori și motivaționali contribuie la dezvoltarea cognitivă a copiilor. Acest model evidențiază faptul că practicarea BJJ nu influențează izolat o singură componentă, ci acționează asupra întregului sistem biopsihosocial al copilului. Abordarea interdisciplinară a cercetării se reflectă în integrarea datelor din domeniul științelor sportului, neuroștiințelor și pedagogiei, demonstrând că activitatea motrică specifică BJJ poate constitui un mijloc eficient de stimulare a dezvoltării cognitive și de susținere a proceselor educaționale. Din perspectivă aplicativă, rezultatele obținute evidențiază posibilitatea utilizării elementelor din BJJ în activități educaționale și programe de dezvoltare psihomotorie, contribuind la îmbunătățirea capacității de concentrare, a autoreglării comportamentale și a adaptării la cerințele mediului școlar.

În concluzie, Brazilian Jiu-Jitsu poate fi considerat un instrument valoros în cadrul unei abordări interdisciplinare a dezvoltării copilului, având potențialul de a integra dimensiunea fizică, cognitivă și educațională într-un proces unitar de formare și adaptare.

Lista bibliografică

1. ANDREATO, L.V.; DÍAZ LARA, F.J.; ANDRADE, A.; BRANCO, B.H.M. Physical and physiological profiles of Brazilian Jiu-Jitsu athletes: a systematic review. In: *Sports medicine - open*, 2017, 3 (1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40798-016-0069-5>
2. ANDREATO, L.V.; SANTOS, J.F.S.; ESTEVES, J.V.D.C.; PANISSA, V.L.G.; JULIO, U.F.; FRANCHINI, E. Physiological, nutritional and performance profiles of Brazilian Jiu-Jitsu athletes. In: *Journal of human kinetics*, 2016, 53, 261-271. <https://doi.org/10.1515/hukin-2016-0029>
3. CASTAÑEDA-CAMARENA, J.J.; MARTÍNEZ-CERVANTES, T.J.; NAVARRETE-JUÁREZ, M.E.; CANTÚ-HERNÁNDEZ, J.A. Body composition and handgrip strength in Brazilian Jiu-Jitsu athletes: a systematic review. In: *Medicina Universitaria*. 2023, 25(2):68-74 Disponibil: https://www.medicinauniversitaria.org/files/es/rmu_23_25_2_068-074.pdf
4. COWAN, S.M. The role of Brazilian jiu-jitsu in holistic education: developing discipline, resilience, and cognitive skills through martial arts training. In: *The American Journal of Applied Sciences* 7(2): p. 12-17 <https://doi.org/10.37547/tajas/Volume07Issue02-03>
5. HARWOOD-GROSS, A.; LAMBEZ, B.; FELDMAN, R.; ZAGOORY-SHARON, O.; RASSOVSKY, Y. The effect of martial arts training on cognitive and psychological functions in at-risk youths. În: *Frontiers in Pediatrics*, 2021, vol. 9, 707047.
6. LI, Y.; SAIBON, J.B.; MO, W.; XU, J. Effects of physical exercise on whole-body bone mineral density in adolescents: a systematic review and meta-analysis. In: *Sports Health A Multidisciplinary Approach* 18(2) <https://doi.org/10.1177/19417381251374976>
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Au fost lansate rezultatele Studiului național de supraveghere a obezității la copii (COSI). Chișinău, 2024. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/au-fost-lansate-rezultatele-studiului-national-de-supraveghere-obeziitatii-la-copii>
8. PERIC, T.; NOVICICHIN, S.; RYDZIK, Ł.; WAŚACZ, W.; AMBROŻY, T.; RUZBARSKY, P. Cognitive functions and skill level in Brazilian Jiu-Jitsu: an exploratory study using virtual reality. In: *Frontiers in Sports and Active Living*, 2026, vol. 7, 1738534.
9. POLEVAIA-SECĂREANU, A., et al. The Role of Martial Arts Means for the Therapeutic Recuperation Programs. In: *Acta Scientific Orthopaedics* nr. 5.4, 2022, pp. 53-57. (DOI: 10.31080/ASOR.2022.05.0441) <https://actascientific.com/ASOR/pdf/ASOR-05-0441.pdf>
10. STAMENKOVIĆ, A.; MANIĆ, M.; ROKLICER, R.; TRIVIĆ, T.; MALOVIĆ, P.; DRID, P. Effects of participating in martial arts in children: a systematic review. In: *Children (Basel)*, 2022, vol. 9(8), 1203. <https://doi.org/10.3390/children9081203>
11. TARVER, T.L.; LEVY, J.J. Brazilian Jiu-Jitsu players' motivations to train. În: *Frontiers in Psychology*, 2023, 14:1240351. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1240351>

CZU 37.014

TRANSFORMAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL ÎN SECOLUL XXI: REALITĂȚI, DISFUNȚIONALITĂȚI ȘI MODELE PROSPECTIVE DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ

Remus Lucian HILIȚANU,
doctorand

remus.hilitanu@yahoo.com

Conducător științific:

Angela POLEVAI-SECĂREANU,
doctor, conferențiar universitar,
USM, mun. Comrat, RM

Abstract: *This article examines the multidimensional transformations of general education systems in the 21st century, analyzing current realities, structural dysfunctions, and prospective models for institutional development. Drawing on an extensive review of national and international scholarly literature, comparative educational policy analysis, and empirical research, the study identifies the major challenges confronting contemporary schools: accelerated digitalization, curriculum reform, teacher professional development, leadership capacity, and institutional governance. Special attention is given to equity-related issues, the impact of globalization on educational systems, and the increasing importance of competency-based approaches in school curricula. The article proposes three forward-looking institutional development models the adaptive school, the community-centered school, and the data-driven school and outlines the conditions necessary for their successful implementation. The findings have direct implications for educational policymakers, school leaders, teachers, and researchers in the field of educational sciences.*

Keywords: *general education, 21st century, institutional dysfunctions, educational reform, prospective development models, educational management, digitalization, curriculum, equity.*

Sistemul de învățământ general traversează, la nivel global, o perioadă de transformări profunde și accelerate, generate de confluența unor forțe sociale, tehnologice, economice și culturale fără precedent în istoria educației. Dacă în secolul XX paradigma dominantă era aceea a școlii ca instituție stabilă, orientată spre transmiterea unui corpus relativ fix de cunoștințe, în prezent această viziune este radical contestată de dinamica societală contemporană. Actualitatea temei de cercetare este, în acest context, indiscutabilă: înțelegerea mecanismelor transformării educaționale, identificarea disfuncționalităților sistemice și proiectarea unor modele prospective de dezvoltare instituțională reprezintă una dintre prioritățile majore ale cercetării pedagogice contemporane [1].

Globalizarea a redefinit piața muncii, generând cerere pentru competențe complexe gândire critică, creativitate, colaborare, comunicare și competențe digitale pe care sistemele educaționale tradiționale le cultivă insuficient. Rapoartele OCDE și UNESCO subliniază că decalajul dintre competențele formate în școală și cele necesare în societate și pe piața muncii reprezintă una dintre vulnerabilitățile structurale majore ale educației contemporane [2]. Totodată, criza sanitară generată de pandemia COVID-19 a acționat ca un catalizator al transformării digitale, demonstrând simultan atât potențialul, cât și limitele sistemelor educaționale în fața unor provocări neprevăzute [3].

La nivel național, sistemele de învățământ din spațiul est-european se confruntă cu provocări specifice: moștenirea unor structuri instituționale rigide de factură sovietică, resurse financiare limitate, depopulare în mediul rural cu impact asupra rețelei școlare și dificultăți în atragerea și retenția cadrelor didactice calificate. Aceste realități contextuale conferă demersului nostru o relevanță particulară pentru spațiul academic din România și Republica Moldova și din regiune [4].

Scopul lucrării este de a analiza sistematic transformările sistemului de învățământ general în contextul provocărilor secolului XXI, de a diagnostica principalele disfuncționalități instituționale și de a propune modele prospective de dezvoltare aplicabile în context național și internațional.

Obiectivele cercetării vizează: (1) descrierea principalelor tendințe de transformare a învățământului general la nivel global și regional; (2) identificarea și analiza disfuncționalităților sistemice majore din perspectivă pedagogică, managerială și socială; (3) elaborarea și fundamentarea teoretică a unor modele prospective de dezvoltare instituțională; (4) formularea unor recomandări de politică educațională aplicabile în practică.

Importanța practică a rezultatelor constă în furnizarea unui cadru analitic și prospectiv utilizabil de decidenți educaționali, manageri școlari, cadre didactice și cercetători, contribuind la fundamentarea unor politici educaționale coerente și eficiente.

Cadrul teoretic: tendințe globale de transformare a învățământului general

Transformarea învățământului general în secolul XXI a generat un corpus substanțial de cercetare pedagogică, sociologică și managerială. Teoreticienii contemporani ai educației printre care Michael Fullan, Andy Hargreaves, John Hattie și Yong Zhao converg în a identifica

schimbarea paradigmatică de la modelul transmisiv la cel constructivist și participativ ca principala tendință a educației contemporane [5].

Digitalizarea constituie, fără îndoială, forța transformatoare cea mai vizibilă a educației actuale. Integrarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în procesul educațional nu se reduce la dotarea școlilor cu echipamente; ea presupune o reconfigurare profundă a rolului cadrului didactic, al elevului și al relației pedagogice [6]. Conceptul de „competențe digitale” inclus în Cadrul european al competențelor pentru cetățeni (DigComp) și în curriculumul multor sisteme naționale reflectă recunoașterea instituțională a acestei realități. Cu toate acestea, cercetările empirice semnalează că simpla prezență a tehnologiei nu garantează îmbunătățirea rezultatelor educaționale; determinantă este calitatea integrării pedagogice a acesteia [3].

Reforma curriculară reprezintă o altă dimensiune esențială a transformării. Trecerea de la un curriculum supraîncărcat, centrat pe conținuturi disciplinare compartimentate, la unul flexibil, integrat și orientat spre competențe transferabile, constituie o tendință dominantă la nivel internațional. Documentele de politică ale OCDE promovează conceptul de „curriculum al viitorului”, bazat pe agenție studentală, interdisciplinaritate și relevanță socială [2]. În același timp, cercetările privind implementarea reformelor curriculare semnalează că succesul acestora depinde crucial de capacitatea sistemului de a asigura formarea adecvată a cadrelor didactice și de a crea condițiile pentru o cultură a colaborării profesionale la nivelul școlii [5].

Nu în ultimul rând, echitatea educațională a dobândit o poziție centrală în discursul internațional privind calitatea sistemelor de învățământ. Rapoartele PISA evidențiază că cele mai performante sisteme educaționale sunt, simultan, și cele mai echitabile demonstrând că excelența și incluziunea nu sunt obiective contradictorii, ci complementare [8].

Disfuncționalități majore ale sistemului de învățământ general

Analiza sistemică a literaturii de specialitate și a datelor comparative privind performanța sistemelor educaționale relevă o serie de disfuncționalități structurale și funcționale cu caracter persistent. Acestea sunt structurate pe patru paliere analitice principale.

a) Disfuncționalități la nivelul managementului instituțional

Managementul școlilor din spațiul est-european se caracterizează, frecvent, printr-un grad ridicat de birocratizare, o autonomie instituțională insuficientă și o cultură organizațională rezistentă la schimbare. Managerii școlari se confruntă cu o supraîncărcare administrativă care le limitează capacitatea de a exercita un leadership pedagogic autentic adică de a influența direct calitatea procesului de predare-învățare [9]. De asemenea, planificarea strategică la nivel instituțional este frecvent formală, lipsită de ancorare în date și de participare autentică a comunității educaționale. Proiectele instituționale de dezvoltare sunt elaborate pentru a îndeplini cerințe administrative, nu ca instrumente reale de ghidare a dezvoltării organizaționale. Această disonanță între documentele formale și practica reală constituie una dintre cauzele principale ale inerției instituționale [4].

b) Disfuncționalități la nivelul resurselor umane

Sistemele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice prezintă, la rândul lor, disfuncționalități semnificative: decalaj între teoria academică și practica pedagogică, ofertă insuficientă de formare în domeniul competențelor digitale și al pedagogiei diferențiate, absența unor mecanisme eficiente de mentorat pentru cadrele didactice debutante. Consecința directă este perpetuarea unor practici pedagogice tradiționale, inadecvate nevoilor elevilor din generația actuală [7].

c) Disfuncționalități la nivelul echității educaționale

Decalajele educaționale între mediul urban și rural, între școlile bine dotate și cele subfinanțate, între elevii din familii cu capital cultural ridicat și cei din medii dezavantajate, generează inegalități profunde în accesul la o educație de calitate. Fenomenul abandonului școlar în special în rândul copiilor din familii vulnerabile, al copiilor cu cerințe educaționale speciale și al celor din comunități marginalizate rămâne o problemă stringentă, cu implicații socioeconomice severe pe termen lung [8].

Digitalizarea accelerată a educației riscă să amplifice aceste inegalități, generând un nou tip de excludere „excluderea digitală” în cazul elevilor care nu dispun de acces la dispozitive și

conectivitate adecvată. Pandemia COVID-19 a evidențiat cu acuitate această vulnerabilitate, semnalând că tranziția la educația online are efecte profund inegale în funcție de mediul socioeconomic al elevilor [3].

d) Disfuncționalități la nivelul evaluării și asigurării calității

Predominanța evaluărilor sumative față de cele formative, corelată cu presiunea examenelor standardizate de mare miză, produce o serie de efecte perverse: reducerea diversității experiențelor de învățare, descurajarea creativității și a asumării de riscuri intelectuale, generarea anxietății la elevi și orientarea procesului didactic spre „predarea pentru examen” (teaching to the test) [10]. Această dinamică subminează dezvoltarea competențelor de ordin superior esențiale în economia cunoașterii și contracarează obiectivele declarate ale reformelor curriculare orientate spre competențe.

Mecanismele de asigurare internă a calității la nivelul școlilor sunt frecvent formale și insuficient conectate la practicile reale de predare-învățare. Inspecția școlară, acolo unde funcționează, tinde să aibă un caracter predominant evaluativ-sanctionator, mai degrabă decât formativ-sprijinitor, reducând capacitatea sa de a genera îmbunătățire reală a calității [9].

Modele prospective de dezvoltare instituțională

Pornind de la analiza disfuncționalităților identificate și din perspectiva teoriilor contemporane ale schimbării educaționale, propunem trei modele prospective de dezvoltare instituțională. Aceste modele nu sunt mutual exclusive; ele pot fi implementate complementar, în funcție de contextul specific al fiecărei instituții.

- Modelul școlii adaptative

Modelul școlii adaptative vizează crearea unor instituții educaționale cu capacitate ridicată de răspuns la schimbările sociale, tehnologice și pedagogice. Conceptul de „organizație adaptativă” preluat din teoria organizațională și aplicat în contextul educațional descrie o instituție capabilă să învețe din experiență, să reconfigureze resursele și procesele în funcție de nevoile emergente și să mențină relevanța și calitatea actului educațional în condiții de incertitudine [5].

Caracteristicile definitorii ale școlii adaptative includ: un management strategic participativ, bazat pe viziune comună și obiective clare; o cultură organizațională a experimentării pedagogice controlate, în care inovația este încurajată și valorificată sistematic; structuri curriculare modulare și flexibile, capabile să integreze conținuturi și competențe emergente; și un sistem de formare profesională continuă a cadrelor didactice, articulat cu nevoile reale ale practicii educaționale [6].

Digitalizarea inteligentă nu ca scop în sine, ci ca mijloc pedagogic constituie un element central al modelului adaptativ. Integrarea tehnologiilor digitale trebuie să fie ghidată de principii pedagogice clare, cu accent pe personalizarea parcursurilor de învățare, pe stimularea colaborării și pe dezvoltarea gândirii critice, nu pe simplul transfer al metodelor tradiționale în mediu digital [3].

- Modelul școlii comunitare

Modelul școlii comunitare plasează instituția educațională în centrul comunității locale, promovând parteneriate active și structurate cu familiile elevilor, autoritățile locale, mediul de afaceri, organizațiile civice și alte instituții educaționale. Fundamentul teoretic al acestui model rezidă în perspectiva ecologică asupra educației asociată cu lucrările lui Urie Bronfenbrenner care subliniază că dezvoltarea copilului este profund influențată de calitatea interacțiunilor dintre multiplele medii în care acesta este integrat [8]. Cercetările empirice demonstrează că implicarea autentică a familiei și comunității în viața școlii contribuie semnificativ la reducerea abandonului școlar, la îmbunătățirea climatului educațional, la creșterea motivației elevilor și la relevanța socială a educației oferite. Modelul presupune nu doar informarea părinților cu privire la activitatea școlii, ci co-participarea lor la procesele decizionale, la activitățile educaționale și la gestionarea resurselor comunitare [4].

Un element distinct al modelului comunitar este orientarea curriculumului spre problemele și resursele locale, fără a sacrifica standardele academice naționale și internaționale. Proiectele de învățare bazate pe comunitate (community-based learning) oferă elevilor oportunitatea de a aplica competențele dobândite în contexte autentice, dezvoltând simultan responsabilitate civică și sentiment de apartenență la comunitate [10].

- **Modelul școlii bazate pe date (data-driven school)**

Modelul școlii bazate pe date promovează utilizarea sistematică și reflexivă a datelor educaționale în luarea deciziilor pedagogice și manageriale. Cercetările lui John Hattie privind factorii cu impact major asupra rezultatelor elevilor subliniază importanța feedback-ului bazat pe date precise și a evaluărilor formative continue ca instrumente de îmbunătățire a practicii didactice [9].

Implementarea acestui model presupune constituirea unor sisteme de colectare și analiză a datelor privind: progresul academic al elevilor, prezența și participarea, climatul școlar, satisfacția părinților și a comunității, și rezultatele elevilor la evaluările naționale și internaționale. Analiza riguroasă a acestor date permite managerilor și cadrelor didactice să identifice timpuriu elevii cu risc de eșec, să ajusteze strategiile pedagogice și să evalueze eficacitatea intervențiilor educaționale [2].

Este esențial ca utilizarea datelor să fie însoțită de o cultură a colaborării profesionale și a încrederii, care să prevină folosirea lor în scopuri exclusiv punitive sau de control. Datele trebuie să servească îmbunătățirii, nu sancționării. În acest sens, modelul data-driven este inseparabil de o cultură a învățării profesionale la nivelul școlii descrisă în literatura de specialitate prin conceptul de „comunitate profesională de învățare” (professional learning community) [7].

Condiții necesare pentru implementarea modelelor propuse

Implementarea eficientă a modelelor prospective descrise mai sus nu este posibilă în absența unor condiții structurale și culturale favorabile. Analiza comparativă a sistemelor educaționale performante evidențiază câteva condiții necesare, cu aplicabilitate generală [1].

Voința politică și coerența politicilor educaționale reprezintă o condiție primordială. Reformele educaționale eșuează frecvent nu din cauza inadecvării conceptuale, ci din cauza incoerenței politicilor, a instabilității leadershipului educațional la nivel sistemic și a finanțării insuficiente sau discontinue. Sustenabilitatea schimbării educaționale necesită angajament pe termen lung, dincolo de ciclurile electorale [2].

Investiția în capitalul uman al sistemului adică în formarea inițială și continuă de calitate a cadrelor didactice și a managerilor școlari constituie a doua condiție fundamentală. Cercetările comparative demonstrează că niciun sistem educațional nu poate depăși calitatea cadrelor didactice pe care îl susțin [7].

Autonomia instituțională reală, însoțită de responsabilitate clară față de comunitate și față de standardele de calitate naționale, reprezintă a treia condiție. Școlile au nevoie de spațiu de decizie suficient pentru a-și adapta strategiile la contextul local, fără ca această autonomie să devină o sursă de inegalitate sau de lipsă de responsabilitate [4].

Concluzii

Cercetarea întreprinsă în prezentul articol evidențiază că transformarea învățământului general în secolul XXI este un proces inevitabil, complex și multidimensional, care solicită răspunsuri sistemice, strategice și participative. Pe baza analizei efectuate, pot fi formulate următoarele concluzii principale:

Transformările majore ale contextului social, tehnologic și economic generează presiuni structurale asupra sistemelor de învățământ general, obligând instituțiile educaționale să-și reconfigureze paradigmele, structurile și practicile. Ignorarea acestor presiuni conduce la pierderea relevanței sociale a educației și la accentuarea decalajului dintre competențele formate în școală și cele necesare în viața reală.

Disfuncționalitățile sistemului de învățământ general au caracter complex și multidimensional, vizând deopotrivă managementul instituțional, resursele umane, echitatea educațională și sistemele de evaluare. Rezolvarea lor nu poate fi realizată prin intervenții punctuale, ci necesită abordări sistemice, coerente și susținute în timp.

Modelele prospective de dezvoltare instituțională propuse școala adaptativă, școala comunitară și școala bazată pe date oferă cadre conceptuale și operaționale pentru transformarea instituțiilor educaționale în organizații viabile, relevante și capabile să răspundă provocărilor

secolului XXI. Aceste modele nu sunt mutual exclusive; implementarea lor complementară poate genera efecte sinergice semnificative.

Implementarea eficientă a modelelor propuse presupune voință politică, finanțare adecvată și sustenabilă, investiție sistematică în formarea profesională a cadrelor didactice și manageriale, autonomie instituțională responsabilă și construirea unor culturi organizaționale ale colaborării și inovației pedagogice.

Lista bibliografică

1. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. 320 p.
2. OCDE. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023. [online] Disponibil: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
3. REIMERS, F.M.; SCHLEICHER, A.A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Paris: OECD Publishing, 2020. 40 p.
4. COJOCARU, V. Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții. Chișinău: Cartier, 2004. 224 p.
5. HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. 240 p.
6. EUROPEAN COMMISSION. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. [online] Disponibil: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
7. HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M.T. Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. Thousand Oaks: Corwin Press, 2018. 168 p.
8. OCDE. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. [online] Disponibil: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
9. HATTIE, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009. 392 p.
10. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. 186 p. [online] Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
11. SCHLEICHER, A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing, 2018. 254 p.
12. BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 330 p.

CZU 796.012:615.8

IMPORTANȚA QIGONG-LUI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII RESPIRATORII

Stanislav STRUJUC,
licență gr.KTO 2506
e-mail: strujuc@mail.ru
Angela POLEVAI-SECĂREANU,
doctor, conferențiar universitar,
USM, mun. Comrat,

Abstract: This study analyzes the impact of Qigong practice on the respiratory system, focusing on the role of specific breathing exercises in improving lung function and respiratory capacity. The research is based on the analysis of scientific literature related to Qigong and its physiological effects on the human body, especially on the respiratory system. The study examines how controlled breathing and slow, coordinated movements contribute to the development of

diaphragmatic breathing, improved ventilation of the lungs, and more efficient gas exchange. It also highlights the influence of Qigong on reducing muscular tension in the thoracic area and improving the coordination between breathing and movement. Additionally, the research emphasizes the effects of Qigong on the nervous system, particularly its role in reducing stress and promoting relaxation through activation of the parasympathetic system. The applicability of Qigong exercises in physiotherapy is also analyzed, demonstrating their usefulness in rehabilitation programs aimed at improving respiratory function and mobility.

The findings suggest that regular practice of Qigong can be an effective complementary method for maintaining respiratory health, enhancing functional recovery, and supporting overall well-being.

Keywords: Qigong, respiratory system, respiratory capacity, physiotherapy, rehabilitation, diaphragmatic breathing, stress reduction

Actualitatea temei

În ultimii ani, interesul pentru metodele naturale de menținere a sănătății și de prevenire a bolilor a crescut semnificativ. În domeniul educației fizice, sportului și kinetoterapiei se acordă o atenție tot mai mare exercițiilor care îmbină mișcarea corporală cu controlul respirației și relaxarea mentală. Qigong-ul reprezintă una dintre aceste metode tradiționale, originară din China, care combină mișcările lente, respirația controlată și concentrarea mentală [1].

Actualitatea temei este determinată de creșterea numărului de afecțiuni respiratorii și de interesul pentru metode de recuperare care pot îmbunătăți funcția pulmonară și capacitatea respiratorie. Exercițiile de respirație utilizate în Qigong contribuie la dezvoltarea unei respirații profunde și ritmice, care poate avea efecte benefice asupra aparatului respirator și asupra stării generale de sănătate [2].

Qigong-ul este utilizat frecvent în programele de menținere a sănătății și în sistemele asanative, deoarece exercițiile sale pot contribui la îmbunătățirea circulației aerului în plămâni, la relaxarea musculaturii respiratorii și la reducerea stresului [3]. Prin urmare, studiarea importanței Qigong-ului pentru aparatul respirator este relevantă pentru domeniul educației fizice și al kinetoterapiei, deoarece exercițiile respiratorii pot fi utilizate atât în prevenție, cât și în recuperarea funcțională. Cu toate acestea, în literatura de specialitate există un interes limitat privind aplicarea sistematică a exercițiilor Qigong în kinetoterapie respiratorie, ceea ce determină necesitatea prezentului studiu.

Scopul lucrării constă în analiza importanței practicării Qigong-ului asupra aparatului respirator și evidențierea mecanismelor prin care această practică contribuie la îmbunătățirea funcției respiratorii.

Obiectivele lucrării

1. Analiza literaturii privind efectele Qigong asupra sistemului respirator.
2. Identificarea mecanismelor fiziologice implicate în respirația diafragmatică și controlată.
3. Argumentarea aplicabilității exercițiilor Qigong în kinetoterapie și recuperarea funcțională.

Metodele și materialele aplicate: Cercetarea are caracter teoretic și s-a realizat prin metoda analizei și sintezei literaturii științifice de specialitate. Au fost analizate articole indexate în baze de date internaționale, cu accent pe studii de tip review sistematic și meta-analiză privind efectele Qigong asupra sistemului respirator.

Rezultate și discuții:

Caracteristica practicii Qigong

Qigong-ul este o practică tradițională chineză care combină mișcările lente ale corpului, respirația controlată și concentrarea mentală. Denumirea provine din două cuvinte chinezești: „Qi”, care înseamnă energie vitală, și „Gong”, care se referă la muncă sau exercițiu. Astfel, Qigong-ul poate fi interpretat ca un sistem de exerciții pentru cultivarea și echilibrarea energiei vitale a organismului [1]. Originea acestei practici datează de mii de ani și este strâns legată de medicina tradițională chineză. Qigong-ul a fost utilizat atât pentru menținerea sănătății, cât și pentru prevenirea sau recuperarea unor afecțiuni [3]. Exercițiile de Qigong se caracterizează prin mișcări lente și controlate, realizate în sincronizare cu respirația. Practicantul trebuie să mențină o postură

corectă, să respire profund și să își concentreze atenția asupra mișcărilor și respirației.

Prin aceste principii, Qigong-ul contribuie la dezvoltarea coordonării corporale, la relaxarea musculaturii și la îmbunătățirea funcționării sistemelor organismului.

Mecanismele fiziologice ale respirației în Qigong

Respirația utilizată în Qigong este predominant diafragmatică, ceea ce contribuie la creșterea volumului tidal și la îmbunătățirea ventilației pulmonare. Activarea diafragmei permite o distribuție mai eficientă a aerului în zonele inferioare ale plămânilor, favorizând schimbul de gaze dintre oxigen și dioxid de carbon [2].

Respirația lentă și controlată contribuie la: creșterea capacității vitale pulmonare; optimizarea ventilației alveolare; reducerea frecvenței respiratorii și îmbunătățirea eficienței respiratorii.

Totodată, coordonarea dintre respirație și mișcare favorizează mobilitatea cutiei toracice și relaxarea musculaturii respiratorii. Studiul literaturii științifice moderne de specialitate evidențiază numeroase beneficii ale practicării Qigong-ului asupra sănătății. Cercetările arată că exercițiile respiratorii utilizate în această practică pot contribui la îmbunătățirea funcției pulmonare și la creșterea capacității respiratorii [2]. Respirația profundă și controlată stimulează activitatea diafragmei și permite o ventilație mai eficientă a plămânilor. Acest lucru favorizează schimbul de gaze dintre oxigen și dioxid de carbon și contribuie la oxigenarea mai bună a organismului [2]. De asemenea, studiile arată că practicarea regulată a Qigong-ului poate contribui la reducerea stresului și la îmbunătățirea stării psihice. Respirația lentă și conștientă activează sistemul nervos parasimpatic, ceea ce favorizează relaxarea și echilibrul organismului [3]. În contextul sistemelor de recuperare și profilaxie, Qigong-ul este utilizat pentru menținerea mobilității toracice și pentru îmbunătățirea coordonării dintre respirație și mișcare. Pe baza mecanismelor descrise în literatura de specialitate, a fost elaborată o schemă conceptuală care reflectă interacțiunea sistemelor organismului în procesul practicării Qigong-ului. Elaborarea schemei mecanismelor fiziologice are drept scop evidențierea relațiilor funcționale dintre sistemele organismului implicate în această practică (Fig. 1). Aceasta permite o înțelegere integrativă a modului în care respirația controlată, mișcarea și concentrarea mentală contribuie la optimizarea funcției respiratorii și la creșterea capacității pulmonare.



Fig. 1. Mecanismele fiziologice ale influenței Qigong asupra capacității respiratorii

Cum se evidențiază în figura 1, mecanismele fiziologice implicate în practicarea Qigong-ului determină o acțiune complexă asupra organismului, conducând la optimizarea funcțională globală și la creșterea capacității respiratorii.

Impactul asupra organismului uman

Practicarea Qigong-ului are efecte asupra mai multor sisteme ale organismului, inclusiv asupra aparatului respirator, aparatului locomotor și sistemului nervos. La naștere, nou-născutul prezintă un tip de respirație diafragmatică (abdominală), caracterizată prin utilizarea eficientă a diafragmei, odată cu înaintarea în vârstă sub influența factorilor precum stresul și stilul de viață sedentar, respirația devine predominant toracică și superficială. Evoluția tipului de respirație în funcție de vârstă și stilul de viață este prezentată în figura 2.

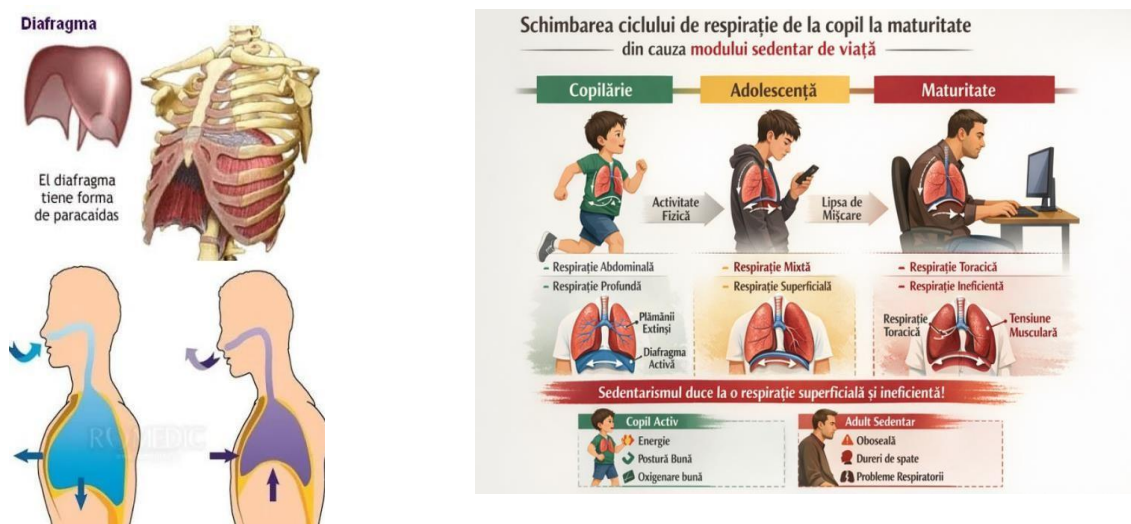


Fig. 2. Modificarea tipului de respirație de la copilărie la maturitate sub influența stilului de viață sedentar

La nivelul aparatului respirator, exercițiile de respirație contribuie la creșterea amplitudinii respirației și la dezvoltarea unei respirații diafragmatice eficiente. Aceasta permite o ventilare mai bună a plămânilor și poate contribui la creșterea capacității pulmonare [2]. De asemenea, mișcările lente ale corpului contribuie la mobilizarea cutiei toracice și la relaxarea musculaturii respiratorii. Prin aceste mecanisme, Qigong-ul poate ajuta la îmbunătățirea respirației și la reducerea tensiunii musculare din zona toracică. La nivelul sistemului nervos, exercițiile de respirație și concentrare pot reduce stresul și pot îmbunătăți echilibrul emoțional. Practicarea regulată a Qigong-ului poate contribui la creșterea capacității de relaxare și la îmbunătățirea stării generale de sănătate [3].

În Republica Moldova, practica Qigong a fost introdusă și practică oficial începând cu anul 1998 de către Valentin Plastoveț, reprezentant al școlii Zhong Yuan Qigong, fondată de maestrul Xu Mingtang. Deasemenea dnul Valentin Plastoveț este instructor și fondatorul școlii „Copacul Mare” pînă în prezent, contribuind la promovarea exercițiilor de respirație și dezvoltare energetică.

Aplicabilitate practică în kinetoterapie

Exercițiile de Qigong pot fi integrate eficient în programe de kinetoterapie și recuperare funcțională, în special în recuperarea funcției respiratorii. Acestea pot fi utilizate pentru: dezvoltarea respirației diafragmatice; creșterea mobilității toracice; îmbunătățirea coordonării respirație-mișcare; reducerea tensiunii musculare. Caracterul accesibil și non-invaziv al exercițiilor permite aplicarea lor la persoane de diferite vârste și niveluri de pregătire fizică [4]. Aplicabilitatea practică a exercițiilor de Qigong în kinetoterapie este determinată de caracterul lor integrativ și de capacitatea de a influența simultan mai multe sisteme funcționale ale organismului. Exercițiile bazate pe respirație controlată, mișcare lentă și concentrare mentală pot fi utilizate eficient în programele de recuperare respiratorie, contribuind la îmbunătățirea ventilației pulmonare și a coordonării respiratorii [2, 3].

Din punct de vedere fiziologic, aceste exerciții favorizează activarea respirației diafragmatice, creșterea volumului tidal și optimizarea ventilației alveolare, ceea ce determină o oxigenare mai eficientă a organismului [2]. Totodată, sincronizarea respirației cu mișcarea contribuie la mobilizarea cutiei toracice și la reducerea tensiunii musculaturii respiratorii [1, 4]. Un rol important îl are și influența asupra sistemului nervos, prin activarea componentei parasimpatice, ceea ce conduce la reducerea frecvenței respiratorii și la îmbunătățirea echilibrului psihofiziologic [3, 7]. Acest aspect este esențial în recuperarea pacienților cu afecțiuni respiratorii asociate cu stres sau anxietate. În acest context, exercițiile de Qigong pot fi adaptate în funcție de nivelul funcțional al pacientului și integrate în programe kinetoterapeutice individualizate. În cadrul aplicabilității practice, exercițiile de Qigong pot fi sistematizate în funcție de mecanismele fiziologice pe care le activează și efectele asupra organismului. Principalele tipuri de exerciții și impactul acestora asupra funcției respiratorii sunt prezentate în tabelul 1.

Tabel 1. Exemple de exerciții Qigong și mecanismele fiziologice asociate

Exercițiu	Mecanism fiziologic	Efect asupra organismului
Respirația diafragmatică controlată	Activarea diafragmei → creșterea volumului tidal → îmbunătățirea ventilației alveolare	Creșterea capacității vitale pulmonare și eficienței respirației [2, 3]
Respirația coordonată cu mișcarea brațelor	Sincronizare respirație-mișcare → creșterea mobilității toracice → activarea musculaturii respiratorii accesorii	Îmbunătățirea amplitudinii respirației și a coordonării neuromotorii [1, 4]
Respirația lentă cu expir prelungit	Activarea sistemului nervos parasimpatic → reducerea frecvenței respiratorii și cardiace	Reducerea stresului și creșterea eficienței respiratorii [3, 7]

Datele prezentate în tabelul 1 evidențiază caracterul integrativ al exercițiilor de Qigong, care acționează simultan asupra sistemului respirator, nervos și locomotor, contribuind la optimizarea funcției respiratorii. Astfel, utilizarea sistematică a exercițiilor de Qigong în kinetoterapie contribuie nu doar la recuperarea funcției respiratorii, ci și la optimizarea stării generale de sănătate, confirmând eficiența acestei metode în abordările moderne de reabilitare funcțională [3, 6].

Concluzie:

În urma analizei literaturii de specialitate și a interpretării mecanismelor fiziologice implicate, se poate concluziona că practicarea Qigong-ului reprezintă o metodă complexă și eficientă de influențare a funcției respiratorii. Exercițiile bazate pe respirație controlată, mișcare lentă și concentrare mentală contribuie la dezvoltarea respirației diafragmatice, la îmbunătățirea ventilației pulmonare și la optimizarea schimbului de gaze.

Totodată, rezultatele evidențiază caracterul integrativ al acestei practici, care acționează simultan asupra sistemului respirator, sistemului nervos și aparatului locomotor, determinând o optimizare funcțională globală a organismului. Reducerea stresului și îmbunătățirea echilibrului psihofiziologic reprezintă factori suplimentari care susțin eficiența procesului respirator.

Integrarea exercițiilor de Qigong în programele de kinetoterapie și recuperare funcțională se justifică prin efectele lor benefice asupra mobilității toracice, coordonării respirației cu mișcarea și creșterii capacității respiratorii. În acest context, Qigong-ul poate fi considerat o metodă complementară de intervenție, cu aplicabilitate în profilaxia și reabilitarea funcțională a aparatului respirator. Aceste rezultate confirmă caracterul multidimensional al practicii Qigong și susțin integrarea acesteia în abordările moderne de prevenție și recuperare funcțională. Totodată, se impune necesitatea realizării unor studii experimentale care să valideze aceste efecte în condiții aplicative.

Lista bibliografică

1. JAHNKE, Roger; LARKIN, Don; ROGERS, Carolyn; EMMETT, Paul. A comprehensive review of health benefits of Qigong and Tai Chi. American Journal of Health Promotion. 2010, vol. 24, no. 6, pp. e1-e25.
2. NG, B.H.; TSANG, H.W.H. Psychophysiological outcomes of health Qigong for chronic conditions: a systematic review. Psychophysiology. 2009, vol. 46, no. 2, pp. 257-269.

3. GUO, Xia; ZHOU, Bin; NISHIMURA, Takashi; TERAMOTO, Mitsuo. Clinical effects of Qigong practice on respiratory function: a systematic review and meta-analysis. Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2016, vol. 22, no. 8, pp. 1-10.
4. LIU, Xiaonan; MILLER, Yvette D.; BURTON, Nicola W.; BROWN, Wendy J. The effect of Tai Chi and Qigong on health-related quality of life: a systematic review and meta-analysis. Preventive Medicine. 2010, vol. 51, no. 6, pp. 441-448.
5. WAYNE, Peter M.; KAPTCHUK, Ted J. Challenges inherent to T'ai Chi research: part I T'ai Chi as a complex multicomponent intervention. Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2008, vol. 14, no. 1, pp. 95-102.
6. CHAN, Alan W.K.; LEE, M.S.; SUEN, L.K.P.; TAM, W.W.S. Effectiveness of Qigong exercise in improving lung function and physical capacity in patients with chronic diseases. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019, vol. 16, no. 21, pp. 1-12.
7. TSANG, H.W.H.; CHEUNG, L.; LAK, D.C.C. Qigong as a psychosocial intervention for enhancing mental health: a systematic review. Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2002, vol. 8, no. 6, pp. 717-728.

CZU 37.037.1:796.323.2

INTEGRAREA BASCHETULUI 3x3 ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL CA MODEL INOVATIV PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MOTRICE ȘI SOCIALE ALE ELEVILOR

Olga ȚUGUI,

doctorand, an. II Școala doctorală IEFS / USM

E-mail: tirziman7@gmail.com

Coordonator științific

Elena MOCROUSOV,

doctor habilitat, conferențiar,

Universitatea de Stat din Moldova /IEFS

Chișinău, Republica Moldova

Abstract: The study analyzes the impact of integrating 3x3 basketball into physical education lessons on the development of motor and social competencies in middle school students. The experiment involved 40 pupils aged 12-13, divided into an experimental group and a control group, over a period of six weeks. The experimental group followed a program based on small-sided games, while the control group used traditional methods. The results show greater improvements in speed, agility, and social skills in the experimental group. The findings highlight the effectiveness of 3x3 basketball as an innovative and engaging teaching approach in physical education.

Keywords: 3x3 basketball, physical education, motor skills, social competencies, students, game-based learning.

Introducere. Jocurile sportive în format redus sunt analizate în cercetările recente ca metodă de creștere a implicării elevilor și a densității acțiunilor motrice. Clemente et al. [1] arată că utilizarea acestor forme de joc determină o creștere a frecvenței acțiunilor tehnico-tactice și a participării active comparativ cu metodele analitice [1, 3, 6].

Aplicarea acestui model produce efecte diferite în funcție de structura intervenției. Li et al. [5] evidențiază îmbunătățiri ale coordonării și ale capacității de decizie în lecțiile bazate pe joc, în timp ce Karadağ et al. [4] indică o solicitare fiziologică mai ridicată comparativ cu metodele tradiționale, ceea ce sugerează o implicare simultană a componentelor fizice și cognitive.

Datele experimentale arată diferențe cuantificabile. Într-un program educațional desfășurat pe durata a 6 săptămâni, performanța tehnică a elevilor implicați în jocuri reduse a crescut cu peste 30%, comparativ cu nivelul initial [8]. Această evoluție este asociată cu numărul mai mare de repetări și situații de luare a deciziei generate de structura jocului.

Programele de instruire organizate în cadrul instituțiilor de profil din Republica Moldova implică activități bazate pe joc și situații aplicative, utilizate pentru dezvoltarea capacităților motrice și a competențelor sociale ale elevilor și studenților [3, 6]. În România, competițiile și programele pentru tineri includ deja baschetul 3x3 ca disciplină, oferind contexte reale de aplicare a acestui model de joc [2, 7].

În literatura științifică din Republica Moldova, studiile experimentale privind utilizarea baschetului 3x3 în învățământul general sunt limitate. Nu au fost identificate cercetări recente publicate în baze de date internaționale care să analizeze direct impactul acestui model asupra competențelor elevilor. Datele sunt insuficiente pentru o evaluare comparativă la nivel național.

Scopul cercetării constă în evaluarea eficienței integrării baschetului 3x3 în lecțiile de educație fizică asupra dezvoltării competențelor motrice și sociale ale elevilor din învățământul gimnazial.

Obiective

1. Evaluarea nivelului inițial al competențelor motrice și sociale ale elevilor, în vederea stabilirii punctului de referință pentru analiză.
2. Elaborarea și aplicarea unui program didactic bazat pe baschetul 3x3 în cadrul lecțiilor de educație fizică.
3. Compararea evoluției competențelor motrice între grupul experimental și grupul martor, în urma desfășurării experimentului.
4. Analiza modificărilor nivelului competențelor sociale (cooperare, comunicare, luare a deciziilor) la elevii incluși în programul experimental.
5. Formularea unor concluzii și recomandări practice privind integrarea baschetului 3x3 în procesul instructiv-educativ.

Ipoteza cercetării. Se presupune că integrarea baschetului 3x3 în lecțiile de educație fizică conduce la îmbunătățiri semnificative ale competențelor motrice și sociale ale elevilor, comparativ cu utilizarea metodelor tradiționale de predare.

Metodologia cercetării

Cercetarea realizată este de tip experimental-pedagogic și are ca scop analiza efectului utilizării baschetului 3x3 în lecțiile de educație fizică asupra dezvoltării competențelor motrice și sociale ale elevilor.

Studiul s-a desfășurat pe o perioadă de 6 săptămâni, în cadrul lecțiilor de educație fizică, cu o frecvență de două lecții pe săptămână, în total 12 lecții. Activitățile au fost organizate în condiții obișnuite de predare, fără modificări ale programului școlar, pentru a reflecta situații reale din mediul educațional.

La cercetare au participat două grupe de elevi din clasa a VII-a, cu vârste cuprinse între 12 și 13 ani. Clasa a VII-a A a fost considerată grup experimental, iar clasa a VII-a B - grup martor. Elevii au avut un nivel apropiat de pregătire fizică la începutul studiului, iar grupurile nu au fost modificate pe parcursul cercetării.

Experimentul a fost organizat în trei etape. În prima etapă s-a realizat evaluarea inițială a elevilor, în etapa a doua a fost aplicat programul experimental, în ultima etapă s-a realizat evaluarea finală, pentru a observa schimbările produse.

Programul aplicat grupului experimental s-a bazat pe jocuri reduse, situații apropiate de jocul real și exerciții care solicită reacții rapide și cooperare între elevi. Aceste activități au încurajat participarea activă și implicarea tuturor elevilor în procesul de învățare. În schimb, grupul martor a lucrat după modelul clasic, bazat pe exerciții separate și repetarea elementelor tehnice. În cadrul cercetării au fost utilizate metode specifice domeniului educației fizice, precum experimentul pedagogic, observația și chestionarul pentru evaluarea competențelor sociale. Datele obținute au

fost analizate folosind indicatori statistici de bază, cum ar fi media, abaterea standard și procentul de progres.

Rezultate

Pentru evaluarea vitezei de deplasare a elevilor a fost utilizat testul de sprint pe distanța de 15 m, aplicat atât la începutul, cât și la finalul perioadei experimentale. Rezultatele au fost prelucrate prin calculul mediei aritmetice și al abaterii standard, fiind ulterior analizate comparativ între grupul experimental și grupul martor. Valorile obținute sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Evoluția rezultatelor la testul de viteză

Grup	Nr. elevi	Rezultat inițial (sec) $\bar{x} \pm SD$	Rezultat final (sec) $\bar{x} \pm SD$	Progres (%)
Grup experimental clasa a VII-a A	20	3,25 $\pm$ 0,22	2,95 $\pm$ 0,18	9,2%
Grup martor clasa a VII-a B	20	3,27 $\pm$ 0,24	3,15 $\pm$ 0,21	3,7%

Valorile inițiale sunt apropiate în ambele grupuri 3,25 sec în grupul experimental și 3,27 sec în grupul martor, ceea ce indică un nivel comparabil de pregătire la începutul cercetării. După perioada de 6 săptămâni, timpul de parcurgere a distanței de 15 m s-a redus mai accentuat în grupul experimental 2,95 sec, față de grupul martor 3,15 sec. Diferența de progres este evidentă 9,2% în grupul experimental și 3,7% în grupul martor. Scăderea valorilor abaterii standard în grupul experimental sugerează și o mai bună uniformizare a performanțelor. Aceste rezultate indică o îmbunătățire mai eficientă a vitezei de deplasare în condițiile utilizării baschetului 3x3 în cadrul lecțiilor de educație fizică.

Pentru o evidențiere mai clară a modificărilor înregistrate în nivelul vitezei de deplasare, rezultatele obținute la testul de Sprint 15 m au fost reprezentate grafic. Diagrama facilitează identificarea tendințelor de evoluție și evidențiază mai clar amplitudinea progresului înregistrat. Rezultatele sunt prezentate în Figura 1.

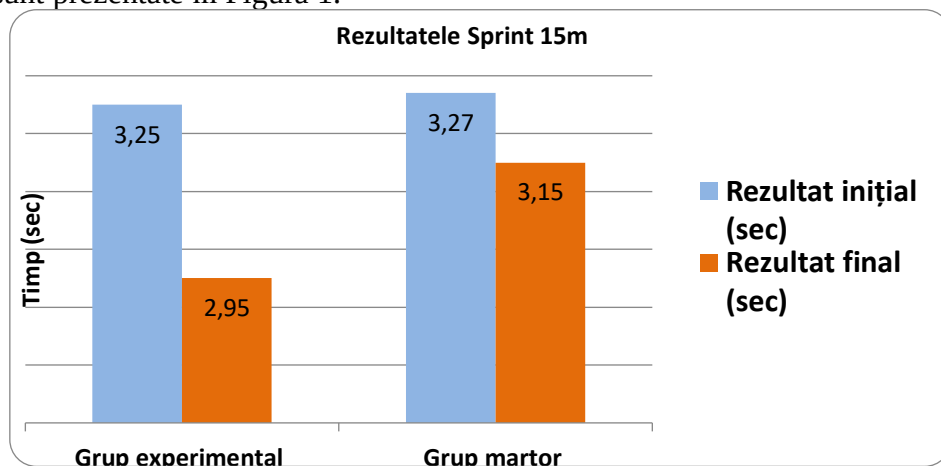


Figura 1. Evoluția rezultatelor la testul de viteză la elevii din grupul experimental și grupul martor

Reprezentarea grafică evidențiază diferențele dintre valorile inițiale și finale în cele două grupuri.

Agilitatea elevilor a fost analizată prin intermediul probei de alergare 3×10 m, care implică deplasări succesive pe distanțe scurte, combinate cu schimbări rapide de direcție. Această probă solicită capacitatea de coordonare, controlul corporal și adaptarea rapidă la mișcare. Evaluarea a fost realizată la începutul și la finalul perioadei experimentale, în condiții identice pentru ambele grupuri, oferind posibilitatea de a observa evoluția performanțelor și diferențele apărute ca urmare a intervenției didactice. Valorile înregistrate sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Evoluția rezultatelor la testul de agilitate - alergare 3×10 m

Grup	Nr. elevi	Rezultat inițial (sec) $\bar{x} \pm SD$	Rezultat final (sec) $\bar{x} \pm SD$	Progres (%)
Grup experimental clasa a VII-a A	20	9,80 ± 0,55	8,90 ± 0,48	9,2%
Grup martor clasa a VII-a B	20	9,85 ± 0,60	9,50 ± 0,52	3,6%

După perioada de lucru, diferențele dintre cele două clase se conturează mai clar. Elevii din grupul experimental își îmbunătățesc capacitatea de deplasare cu schimbări rapide de direcție într-un ritm mai evident, în timp ce în grupul martor evoluția este mai moderată. Se observă și o mai bună stabilitate a rezultatelor în clasa a VII-a A, ceea ce sugerează o adaptare mai eficientă la solicitările probei. Dinamica înregistrată indică faptul că activitățile care implică mișcări variate și reacții rapide contribuie la dezvoltarea mai uniformă a agilității.

Vizualizarea permite urmărirea directă a modificărilor în timp și compararea amplitudinii acestora între grupuri. Distribuția valorilor este prezentată în Figura 2.

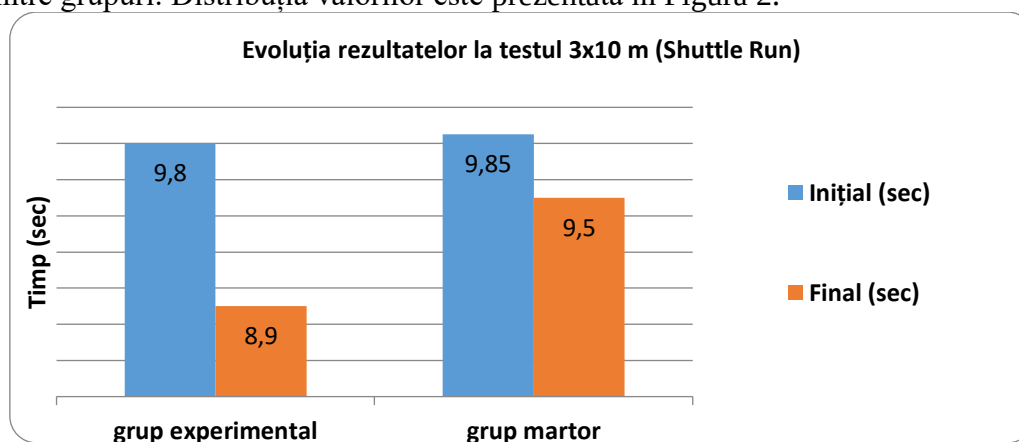


Figura 2. Dinamica rezultatelor la testul 3×10 m în cele două grupuri

Pentru aprecierea nivelului competențelor sociale a fost utilizat un chestionar structurat pe patru dimensiuni: *interacțiunea în echipă*, *luarea deciziilor*, *comunicarea* și *responsabilitatea personală*. Răspunsurile elevilor au fost exprimate pe o scală Likert în cinci trepte, iar scorurile medii au fost analizate în două momente de evaluare, pentru a evidenția modificările produse pe parcursul intervenției. Valorile obținute sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Evoluția competențelor sociale ale elevilor în urma aplicării chestionarului

Indicator	Grup	Inițial ($\bar{x} \pm SD$)	Final ($\bar{x} \pm SD$)	Progres (%)
Interacțiunea în echipă	Experimental clasa VII-a «A»	3,10 ± 0,42	4,20 ± 0,35	+35,5%
Interacțiunea în echipă	Martor clasa VII-a «B»	3,15 ± 0,45	3,55 ± 0,40	+12,7%
Luarea deciziilor	Experimental clasa VII-a «A»	3,05 ± 0,40	4,25 ± 0,30	+39,3%
Luarea deciziilor	Martor clasa VII-a «B»	3,10 ± 0,38	3,50 ± 0,36	+12,9%
Comunicarea	Experimental clasa VII-a «A»	3,20 ± 0,44	4,30 ± 0,32	+34,4%
Comunicarea	Martor clasa VII-a «B»	3,18 ± 0,41	3,60 ± 0,38	+13,2%
Responsabilitatea personală	Experimental clasa VII-a «A»	3,25 ± 0,43	4,35 ± 0,31	+33,8%
Responsabilitatea personală	Martor clasa VII-a «B»	3,20 ± 0,40	3,65 ± 0,37	+14,0%

Valorile finale indică o creștere evidentă a tuturor dimensiunilor în grupul experimental, unde scorurile depășesc constant nivelul de 4 puncte. În grupul martor, modificările sunt mai reduse, menținându-se în zona medie a scalei. Diferențele dintre grupuri sunt mai pronunțate în cazul luării deciziilor și al interacțiunii în echipă, ceea ce reflectă influența activităților bazate pe joc asupra comportamentului elevilor. Evoluția scorurilor sugerează o implicare mai activă și o adaptare mai rapidă la cerințele lucrului în echipă.

Evidențierea mai clară a diferențelor de evoluție dintre cele două clase, valorile obținute au fost reprezentate grafic, distribuția rezultatelor este prezentată în Figura 3.

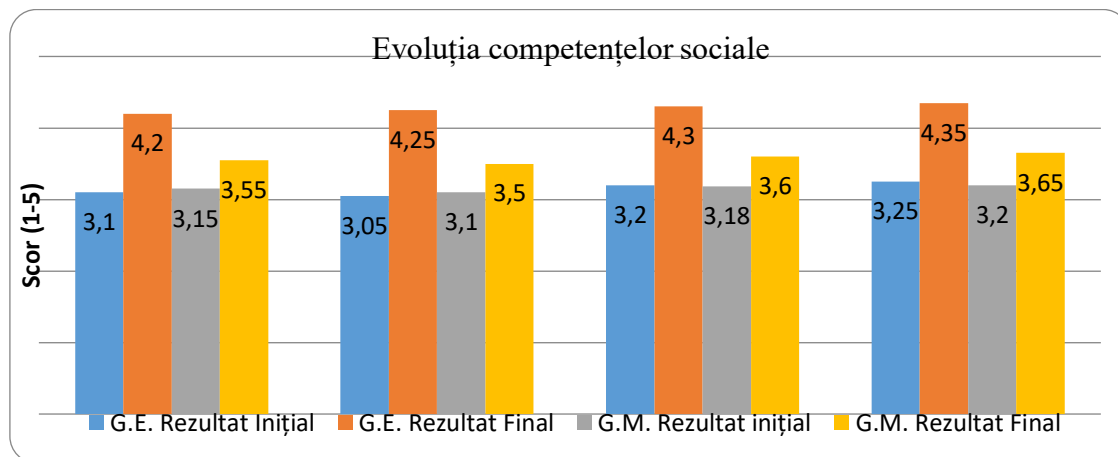


Figura 3. Evoluția competențelor sociale ale elevilor

Concluzii

1. Integrarea baschetului 3x3 în lecțiile de educație fizică a determinat o dezvoltare mai eficientă a capacităților motrice, evidențiată prin adaptarea mai rapidă a elevilor la solicitări de viteză și schimbare a direcției.
2. Activitățile bazate pe joc au contribuit la creșterea nivelului de implicare a elevilor, favorizând participarea activă și reducerea diferențelor de performanță în cadrul grupului experimental.
3. Evoluția competențelor sociale indică o îmbunătățire a comportamentelor de cooperare, comunicare și asumare a responsabilității, ca urmare a interacțiunii constante în situații de joc.
4. Capacitatea de luare a deciziilor s-a dezvoltat mai accentuat în condițiile utilizării exercițiilor dinamice, ceea ce reflectă influența directă a mediului de joc asupra proceselor cognitive.
5. Diferențele observate între grupul experimental și cel martor evidențiază limitele metodelor tradiționale, caracterizate printr-un grad mai redus de variabilitate și implicare.
6. Baschetul 3x3 oferă un cadru didactic eficient pentru dezvoltarea simultană a competențelor motrice și sociale, datorită caracterului său dinamic și accesibil.
7. Aplicarea acestui model în învățământul general poate contribui la modernizarea lecțiilor de educație fizică și la creșterea calității procesului instructiv-educativ.

Lista bibliografică

1. CLEMENTE, F. M.; SARMENTO, H.; PRAÇA, G. M.; AFONSO, J.; SILVA, A. F. *Small-sided games in physical education: Effects on students' technical and tactical performance.* *Frontiers in Psychology*, 2021, 12, 667041. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667041>
2. COMITETUL OLIMPIC ȘI SPORTIV ROMÂN. *Programe sportive pentru tineret.* Revista „Spirit Olimpic”, nr. 51. București. 2018. Disponibil la: <https://aor.cosr.ro/downloads/Spirit%20Olimpic%20nr%2051%20-%202018%20COMPLET.pdf>

3. INSTITUTUL DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT, UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA. *Activități și programe educaționale sportive*. Chișinău. 2025
Disponibil la: <https://www.usefs.md>
4. KARADAĞ, M.; YILDIZ, M.; YILDIRIM, İ. *Physiological responses of students during small-sided games in physical education classes*. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 28(5), 2024. 295–301.
<https://doi.org/10.15561/20755279.2024.0501>
5. LI, Y.; ZHANG, H.; WANG, L.; CHEN, X. *Effects of game-based physical education programs on students' physical fitness and engagement*. *BMC Public Health*, 2024. 24, 18043.
<https://doi.org/10.1186/s12889-024-18043-6>
6. MOCROUSOV, E. *Metodologia instruirii în jocurile sportive*. Chișinău: USEFS. 2018. ISBN: 978-9975-131-88-9
7. RAȚĂ, G. *Didactica educației fizice și sportului*. Editura Alma Mater. Bacău, 2010. ISBN: 978-606-520-032-6
8. SUARMAN, S.; PUTRA, R.P.; ARDIANSYAH, A. *Effects of modified games on student performance in physical education*. *Retos*, 2024. 51, 99975.
<https://doi.org/10.47197/retos.v51.99975>

УДК 372.881.116.11:004.8

ЯЗЫК СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Гусейн АСКЕРОВ,

магистрант гр.MR-101

e-mail: av.gusein@gmail.com

Научный руководитель

Лалезар-Мамед САДЫГОВА,

доктор педагогич. наук, доцент,

Бакинский Славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: *The digital environment as a mirror of sociocultural transformations. Language has never existed in a vacuum—it has always been a sensitive barometer of public sentiment, technological shifts, and cultural change. Today, the epicenter of linguistic evolution is social media: a space where thousands of words and expressions are born, mutate, and disappear every day, shaping a unique linguistic landscape of modernity. According to research data, about 70% of young people recognize and confirm the influence of online communication on the transformation of contemporary lexical norms, while 65% actively use internet slang and abbreviations in everyday communication.*

Keywords: *digital environment, social media, language evolution, linguistic economy, internet slang, anglicisms and neologisms, network identity, visual communication.*

Социальные сети перестали быть просто каналом связи – они превратились в полноценную лабораторию, где язык не только отражает культурные процессы, но и активно их формирует. Гибридность, лаконичность, экспрессивность и стилистическое смешение стали визитной карточкой сетевого дискурса [3]. В этой статье мы рассмотрим, как язык социальных сетей отражает ключевые тенденции современной культуры – от глобализации и цифровизации до трансформации идентичности и появления новых форм социальной стратификации.

Одной из самых заметных черт языка социальных сетей стала лингвистическая экономия – стремление передать максимум смысла минимальными языковыми средствами. Эта тенденция проявляется на всех уровнях языка: орфографическом, лексическом и

синтаксическом [4]. Сокращения вроде «лол» (от англ. laugh out loud), «имхо» (in my humble opinion), «спс» вместо «спасибо» или «плз» вместо «пожалуйста» давно перекечевали из узких интернет-сообществ в повседневную речь миллионов.

Исследователи отмечают, что данное явление характерно не только для русскоязычного сегмента – схожие процессы наблюдаются в англоязычном и испаноязычном интернет-дискурсе, что указывает на универсальный характер цифровой коммуникации [4]. Причина кроется не только в банальном удобстве быстрого набора, но и в глубинном культурном сдвиге: в эпоху информационной перегрузки внимание становится самым дефицитным ресурсом. Короткое сообщение имеет больше шансов быть прочитанным и понятым в бесконечной ленте новостей.

Однако лингвистическая экономия имеет и обратную сторону – она способствует размыванию границ между устной и письменной речью. Социальные сети, по сути, создали гибридную форму коммуникации: мы пишем так, как говорим, а говорим так, как пишем в мессенджерах [5]. Это привело к тому, что разговорная и даже жаргонная лексика легитимизировалась в письменной форме, чего не наблюдалось в доцифровую эпоху.

Интернет-дискурс стал мощнейшим каналом проникновения англицизмов в современный русский язык. Такие слова как «лайк», «репост», «фолловер», «стрим», «хайп», «кринж», «флекс», «пруф» и десятки других уже воспринимаются носителями как нечто само собой разумеющееся. Важно отметить, что заимствования не просто механически переносятся в язык – они проходят сложный путь адаптации, обрастая русскими грамматическими формами: «лайкать», «гуглить», «репостнуть», «зачекиниться» [3].

Этот процесс отражает глубинные культурные трансформации, связанные с глобализацией. Английский язык де-факто стал *lingua franca* цифровой эпохи, и его влияние на другие языки — не столько лингвистическая экспансия, сколько отражение реального положения дел в технологической и культурной сферах. Исследователи выделяют несколько основных областей заимствований: информационные технологии, маркетинг и бизнес, спорт и развлечения, мода и повседневная жизнь [3].

Однако было бы ошибкой рассматривать этот процесс исключительно как «засорение» языка. Многие заимствования заполняют реальные семантические лакуны — явления, для которых в русском языке просто не существовало ёмкого аналога. Как отмечают лингвисты, неологизмы возникают «в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления» и сохраняют ощущение новизны до тех пор, пока не войдут в общелитературное употребление [3].

Показательно, что в русскоязычном сегменте наблюдается и обратный процесс – написание англоязычных терминов кириллицей («фейк», «гаджет», «месседж»), что свидетельствует не о слепом копировании, а о творческой адаптации иноязычных элементов [4]. Это своеобразный акт лингвистического суверенитета — язык берёт чужое и делает его своим.

Язык социальных сетей стал мощным инструментом конструирования идентичности. То, как человек пишет – с эмодзи или без, использует ли он «олбанский» или придерживается строгой нормы, сокращает слова или пишет развёрнуто — всё это маркеры принадлежности к определённой социальной группе, поколению или субкультуре [7].

Особого внимания заслуживает феномен языковой игры, достигший в социальных сетях невиданного размаха. Намеренное искажение орфографии («котэ», «превед», «аффтэр жжот»), создание игровых неологизмов, обыгрывание мемов – всё это формы лингвокреативности, в которых проявляется коллективное творческое начало. Как отмечается в исследовании социальных сетей как лаборатории разговорной лексики, технологические особенности платформ, социальные взаимодействия пользователей и культурные тенденции создают уникальную среду для языкового экспериментирования [6].

Мемы в этом контексте представляют собой особый лингвокультурный феномен – это не просто картинки с подписями, а сложные семиотические конструкции, понимание которых требует включённости в определённый культурный контекст. Язык мемов эфемерен

и ситуативен: то, что было смешно вчера, сегодня уже «кринж», а завтра станет «баяном». Эта стремительная смена языковой моды отражает более широкую культурную тенденцию – ускорение информационного обмена и сокращение жизненного цикла культурных артефактов.

Интересно, что языковая игра в социальных сетях часто выполняет функцию не только развлечения, но и своеобразного социального фильтра. Понимание специфического сетевого юмора и локальных лингвистических кодов служит маркером «свой-чужой», формируя границы цифровых сообществ [7].

Одной из революционных черт языка социальных сетей стало активное использование визуальных элементов – эмодзи, стикеров, GIF-анимации – в качестве полноценных коммуникативных единиц. Эмодзи уже не просто украшают текст, они способны полностью заменять слова и даже целые фразы, формируя своеобразный визуальный язык, понятный носителям разных культур. Исследователи интернет-дискурса отмечают, что использование компьютерных символов для передачи эмоций и смыслов – универсальная черта современной цифровой коммуникации, хотя в разных языках она может иметь свою специфику [4]. В испаноязычном сегменте, например, наблюдается корреляция по роду за счёт употребления компьютерных символов – явление, не характерное для русского языка.

Визуализация коммуникации отражает более широкий культурный тренд – переход от текстоцентричной культуры к культуре визуальной. Современный пользователь социальных сетей живёт в мире, где информация всё чаще потребляется в форме изображений и коротких видео. Язык подстраивается под этот формат: он становится более образным, метафоричным, ориентированным на мгновенное считывание смысла. Эмодзи также выполняют важную функцию компенсации отсутствия невербальных сигналов в письменной коммуникации. В живом общении до 70% информации передаётся через мимику, жесты, интонацию – всего этого лишён текст. Эмодзи становятся своеобразными «эмоциональными протезами», помогающими передать тон сообщения и избежать недопонимания.

Язык социальных сетей неоднороден – он чётко сегментирован по платформам, возрастным группам и социальным стратам. Исследование платформы Koo, ориентированной на не-западные сообщества и продвигавшей принцип «language-first», показало, что лингвистические и культурные факторы играют ключевую роль в формировании онлайн-сообществ, причём взаимодействие между сообществами с разным языковым бэкграундом крайне ограничено [2].

В русскоязычном сегменте мы наблюдаем схожую картину: язык Telegram отличается от языка VK, манера общения в профессиональных LinkedIn-сообществах контрастирует с раскованностью молодёжных пабликов. Более того, внутри одной платформы сосуществуют разные языковые регистры: от подчеркнуто грамотного языка экспертных блогов до нарочито небрежного сленга анонимных чатов. Эта дифференциация отражает реальную социальную стратификацию, но в цифровом пространстве она приобретает новые черты. Если в офлайн-мире языковая норма традиционно задавалась «сверху» – школой, литературой, СМИ, то в социальных сетях мы наблюдаем более сложную, децентрализованную модель формирования языковых стандартов [8]. Инфлюенсеры и лидеры мнений становятся законодателями языковой моды, а алгоритмы платформ усиливают распространение определённых языковых паттернов. Как отмечается в исследовании цифровых сообществ, язык в социальных сетях становится средством трансляции не только лингвистической, но и культурной идентичности [7]. Выбор определённого языкового регистра может сигнализировать о принадлежности к профессиональному сообществу, политическому движению или культурной страте.

Парадоксальным образом социальные сети одновременно способствуют и глобальной культурной унификации, и сохранению локальных языковых особенностей. С одной стороны, доминирование английского языка и универсальных форматов коммуникации создаёт угрозу языковой гомогенизации. С другой – цифровые платформы предоставляют

беспрецедентные возможности для сохранения и популяризации миноритарных языков и диалектов. Исследователи отмечают, что блогеры из разных регионов активно вплетают в свой контент местные слова, выражения, акценты — от сибирских говоров до поморских диалектизмов [8]. Это не стилизация и не пародия, а форма цифровой документалистики, делающая языковое разнообразие видимым и доступным для широкой аудитории.

Показателен пример платформы Коо, которая поддерживала 20 из 22 официальных языков Индии, в то время как Twitter поддерживал только 5 [2]. Хотя платформа в итоге прекратила существование, сам факт её появления свидетельствует о растущем запросе на языковую инклюзивность в цифровом пространстве. Исследование показало, что для языковых групп сопоставимого размера индийские языки демонстрировали более высокое дискурсивное разнообразие, чем не-индийские, что может указывать на синергетические эффекты, способствовавшие вовлечению и удержанию этих групп [2]. Таким образом, язык социальных сетей становится ареной борьбы двух противоположных тенденций: центристской (глобализация, унификация) и центробежной (сохранение и даже усиление локальной специфики). Эта динамика отражает более широкий культурный процесс поиска баланса между включённостью в глобальный контекст и сохранением собственной идентичности.

Дискуссия о влиянии социальных сетей на язык неизбежно поляризуется. С одной стороны – алармистские прогнозы о деградации языковой культуры, снижении грамотности и «засорении» языка англицизмами. С другой — оптимистичный взгляд на цифровую коммуникацию как на пространство лингвистического творчества и обновления языковой системы. Исследования показывают, что около 25% молодых респондентов воспринимают влияние интернет-коммуникации как негативное с точки зрения грамотности [3]. Действительно, привычка к сокращениям и намеренному пренебрежению правилами орфографии может переноситься в ситуации, требующие соблюдения языковой нормы.

Однако более взвешенный подход предполагает, что язык социальных сетей – это не «испорченный» литературный язык, а функциональный стиль, уместный в определённой коммуникативной ситуации. Как отмечается в исследовании новых медиа, сохранять язык – не значит заморозить его как музейный экспонат [1]. Язык живёт пока меняется, и социальные сети сегодня – один из главных драйверов этих изменений. Более того, парадоксальным образом именно в цифровой среде возникают новые формы языкового пуризма и борьбы за чистоту речи. Лингвистические блоги, каналы о грамотности, вирусные ролики о правильном ударении собирают миллионные аудитории, свидетельствуя о сохраняющемся запросе на языковую норму. Социальные сети демократизировали дискуссию о языке: теперь не только академические институты, но и рядовые носители участвуют в обсуждении языковых норм.

Язык социальных сетей – это не отклонение от нормы, а закономерный этап эволюции языка в новых технологических и культурных условиях. В нём, как в зеркале, отражаются ключевые черты современной культуры: скорость и клиповость мышления, глобализация и одновременно фрагментация, визуализация коммуникации, размывание традиционных иерархий и появление новых форм социальной стратификации. Социальные сети создали уникальную лингвистическую лабораторию, где язык меняется с беспрецедентной скоростью. То, на что раньше уходили десятилетия, сегодня происходит за месяцы или даже недели. Это создаёт определённые вызовы – и для системы образования, и для культуры в целом, – но одновременно открывает новые возможности для языкового творчества и межкультурной коммуникации. Будущее русского языка – как и любого другого живого языка – зависит не от того, сможем ли мы «защитить» его от влияния социальных сетей (это невозможно и не нужно), а от того, сумеем ли мы воспитать в носителях осознанное отношение к языку, способность переключаться между разными языковыми регистрами и понимать уместность того или иного стиля в конкретной коммуникативной ситуации. Язык социальных сетей не заменяет литературный язык – он дополняет его, делая языковую палитру современного человека богаче и разнообразнее. Как точно подмечено в одном из

исследований, главная заслуга новых медиа не в том, чтобы «ставить заборы и охранять границы», а в том, чтобы расширять пространство бытования языка. И пока в этом цифровом пространстве рождаются новые слова, смыслы и формы выражения, язык продолжает жить и развиваться, отражая сложность и многогранность современной культуры.

Библиографический список

1. BAREBINA, N.S.; GLYZINA, V.E.; SKOPINTSEVA, T.A. On the issue of methodological reasons for language purism in Internet communications // *Philology: Scientific Researches*. 2023. URL: https://aurora-journals.com/fmag/contents_2023.html
2. MEKACHER, A.; FALKENBERG, M.; BARONCHELLI, A. How language, culture, and geography shape online dialogue: Insights from Koo // *PLOS ONE*. 2025. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12370020/>
3. АБИЛЬДИНОВА, Ж.Б.; АБДИЛЬДА, А.Г.; НУРЛАНОВА, А.Н. Трансформация лексической нормы в условиях цифровой коммуникации: влияние интернет-среды на развитие современного русского языка // *Молодой ученый*. 2025. № 47 (598). С. 333–336.
4. ИВЛИЕВА, Е.А. Особенности современного интернет-дискурса (на материале русского, испанского и английского языков) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2025. Т. 18. № 4.
5. КОНОПЛЯ, В.С. Социальные сети как лаборатория разговорной и жаргонной лексики // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2025. URL: <https://e-koncept.ru/tag/разговорная+лексика>
6. Научно-методический электронный журнал «Концепт». Разговорная лексика (тег) // *e-koncept.ru*. URL: <https://e-koncept.ru/tag/разговорная+лексика> (дата обращения: 19.04.2026).
7. РОБУСТОВА, В.В.; КОБРИНЕЦ, М.А. Язык как средство трансляции лингвокультурной идентичности в цифровых сообществах // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2025. URL: <http://linguistics-communication-msu.ru/articles/article/23055/>
8. Сохранение и наследие диалектов: пути живого развития региональной языковой культуры в цифровую эпоху. <https://apni.ru/article/13851-sohranenie-i-nasledie-dialektov-puti-zhivogo-razvitiya-regionalnoj-yazykovoj-kultury-v-cifrovuyu-epohu>

CZU 373.3.018.26

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ–РОДИТЕЛЬ»

Дарина ГОЯН,
магистр гр. gr. SE_MCIP_ME255F
e-mail: dpanova27051997@gmail.com
Научный руководитель
Анжела КУРАЧИЦКИ,
доктор, доцент,
КГПУ им. И. Крянгэ
Кишинёв, РМ

Abstract: The article examines the role and significance of counseling activities carried out by primary school teachers in resolving conflicts within the “teacher–parent” system. Modern education is based on the interaction of key participants—the teacher, the student, and the parent—whose cooperation is an essential condition for ensuring high-quality education. Differences in expectations and perceptions of the educational process often lead to conflict situations that can

negatively affect the child's well-being and academic outcomes. The paper emphasizes the importance of early prevention and resolution of conflicts through well-organized counseling activities. Various types and forms of parental counseling are analyzed, including individual and group approaches, as well as their functions within the educational process. Particular attention is paid to communication strategies, the teacher's professional conduct, and techniques that facilitate the establishment of constructive dialogue and mutual understanding.

Keywords: consulting activity, psychological and pedagogical counseling, conflict resolution, primary school teachers, family-school interaction, students' parents, teacher-parent conflicts.

Современная система образования функционирует как целостная модель взаимодействия «учитель - ученик - родитель», где все стороны выступают равноправными участниками. В центре внимания всегда находится ученик, поскольку сотрудничество учителя и родителя осуществляется с главной целью – дать ребенку качественное образование. В понимании качественного образования у «зрелых» участников образовательного процесса, педагогов и родителей, нередко возникают разногласия. По этой причине могут возникать конфликты, ответственность за конструктивное разрешение которых преимущественно лежит на учителе. Считается, что выход учителя и родителя из конфликта за пределы класса, является крайне нежелательной ситуацией. Таким образом, учителю необходимо грамотно выстроить консультационную деятельность с целью предупреждения и разрешения конфликтов на ранних этапах их возникновения. Согласно Кодексу профессиональной этики педагогических работников в Молдове во взаимоотношениях с родителями/опекунами учителя должны проявляться готовность к содействию в решении образовательных проблем, сформулированных родителями [3].

Известный педагог Василий Сухомлинский писал: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы... Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива». [7, с.185]

Существует утверждение, что конфликт – это двигатель прогресса, своеобразный «толчок» к развитию. Многие исследователи данной темы (например, С.С. Ивадаева) утверждают, что конфликты могут нести положительное влияние на развитие организаций по той причине, что благодаря конфликтам осуществляется прогресс и совершенствование устаревших догм. Благодаря конфликту на поверхность выходят проблемы, которые требуют срочного вмешательства и проработки. [1, с.36]. Однако на практике конфликты воспринимаются его участниками негативно – это источники стресса, ссор. Существуют исследования, доказывающие, что межличностный конфликт учителя и родителя влияет на школьную жизнь учащегося. Особенно, если этот ребёнок – первоклассник. В неокрепшем сознании ребенка происходит конфликт авторитетов – с одной стороны родитель, главный человек в его жизни, с другой стороны - первый учитель, крайне значимая фигура с точки зрения его новой социальной роли ученика. Это приводит к проблемам с физическим и психическим здоровьем младшего школьника [11].

По мнению многих конфликтологов, включение специалистов в стадию зарождения конфликта чаще всегда помогает искоренить негативные последствия или ощущение безысходности для всех его участников [8, с.193]. Консультативная деятельность педагога помогает более эффективно преодолевать конфликты в системе «педагог–родитель» и реализует профилактику различных недопониманий между всеми участниками образовательного процесса.

Консультационная деятельность учителя ориентирована на разрешение конфликтов и реализацию профилактических мер, направленных на предупреждение конфликтных ситуаций между учителем и родителем. На практике, чаще всего в этой роли выступает сам учитель – в связи с недостатком кадровых ресурсов, квалификации педагога или в интересах

самого учителя. Школьный консьер – это преподаватель-педагог, -психолог, -социолог, который осуществляет деятельность по обеспечению психолого-педагогической помощи всем участникам учебного процесса в учреждении доуниверситетского типа [4]. Само по себе консультирование представляет собой организованное взаимодействие заказчика и консультанта с целью разрешения конфликтов и проблем конкретного звена или организации в целом.

Как отмечает в своем исследовании Н.Б.Саханский, британская ассоциация консультирования называет консультирование процессом, при котором консьер (или лицо, исполняющее его обязанности) добровольно предоставляет свои ресурсы – временные, эмоциональные или трудовые для того, чтобы помочь лицу, именуемому заказчиком или клиентом [6, с.4].

Специалисты-социологи Н.М. Burks и В. Stefflre определяют консультирование как профессиональные отношения между квалифицированным консультантом и клиентом. Они призваны помочь клиентам понять и прояснить свое видение жизненного пространства и научиться достигать поставленных ими целей путем разрешения проблем эмоционального или межличностного характера [10, с.28].

Школьное консультирование – это структурная сфера, в которую входит как взаимодействие с самими педагогами, так и консультирование учащихся. Предметом данной работы является консультирование родителя учителем. По этой причине рассмотрим основные виды консультирования родителей.

Специалисты в области консультирования Н.Кийкова и О.Уварова в своей статье выделили:

- семейное консультирование, на котором обсуждаются проблемы, связанные с пониманием и регулированием родственных отношений, а также трудности освоения социальных ролей (принятие материнства, отцовства или иных ролей в семье), противоречия разных семейных установок и традиций;
- психолого-педагогическое консультирование анализирует проблемы восприятия и усвоения учебного материала, разбирает особенности общения участников учебно-воспитательного процесса – родителей, учеников и учителей.
- возрастно-психологическое консультирование представляет разбор причин несовпадения нормативного и реального уровня развития, сложности осознания и принятия возрастных особенностей: как собственных, так и близких родственников.
- личностно-индивидуальное консультирование организуется как консультация, во время которой профессионал помогает клиенту осознать собственные желания, потребности, ресурсы, поддерживает в принятии себя в ситуациях возрастных изменений.
- консультирование по вопросам образования принимает во внимание рассинхронизацию между реальным уровнем знаний и уровнем, необходимым для успешной профессиональной деятельности или освоения социальных условий и ролей [2].

Если рассматривать консультирование с родителями, то оно преследует следующие цели:

- а) изучение семьи ребенка и его возможностей в деле воспитания;
- б) формирование педагогических позиций родителей;
- в) организацию родительской осознанности;
- г) привлечение родителей к участию в учебно-воспитательном процессе (экскурсии, поездки);
- д) анализ результатов совместной деятельности педагогического коллектива и родителей.

С точки зрения А.А.Курачицки, консультация родителей выполняет следующие функции:

- информационная (доведение информации о ребенке до родителей);
- воспитательно-развивающая (просвещение в вопросах воспитания);

- охранно-оздоровительная (передает информацию о ребенке, которая не повлияет на негативные действия со стороны родителей);
- контролирующая (оценивает степень восприятия информации в области воспитания детей и степень её воплощения в процесс индивидуального общения родителя и ребёнка);
- формирующая (формирование отношения к различным проблемам в области воспитания) [4].

Для организации процесса консультирования как инструмента предупреждения конфликтов в системе отношений «учитель-родитель», по мнению Т.В.Хуторянской, следует обратить внимание на следующие коллективные формы консультирования:

- родительский лекторий, который улучшает педагогическую осознанность родителей, помогает выработать учителю и родителю общие подходы к воспитанию учащихся;
- родительское собрание, где затрагиваются актуальные аспекты детско-родительских отношений;
- диспут, позволяющий родителям участвовать и высказываться в обсуждении проблем воспитания;
- ежегодные встречи с классными руководителями и школьной администрацией, на которых происходит знакомство, обсуждение и разрешение возникающих трудностей и возможных противоречий. [9, с.4]

Указанные формы коллективных консультаций для родителей позволяют охватить большие группы родительского сообщества и не требуют временных и эмоциональных ресурсов от учителя. Однако, если перед учителем стоит цель разрешить конфликт, возникший между ним и родителем, наиболее целесообразны и эффективны индивидуальные консультации. Цель подобного рода встреч заключается в том, чтобы разрешить конфликт или, как минимум, снизить градус негативных эмоций родителя. Для этого консультанту следует организовать конструктивную беседу в удобной и непринужденной обстановке и использовать средства невербального общения. Это может быть улыбка, кивание головой как знак согласия с тезисами собеседника, сохранение зрительного контакта на одном уровне, отсутствие спешки и, несомненно, демонстрация поддержки взглядом и жестами. Данные приемы невербальной коммуникации позволяют родителям увидеть, что педагог на их стороне, что он стремится к сотрудничеству.

Посредством консультационной деятельности ученый С.М. Курганский рекомендует, в первую очередь, проанализировать суть и природу каждого конкретного конфликта: выявить участников, проанализировать поведение обеих сторон. Если это возможно, то определить момент, позволяющий предупредить перерастание проблемы в конфликт (эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность. Выяснить, какие приёмы взаимодействия с конфликтующей стороной (т.е. с родителем) может использовать учитель и дать оценку данному приему в конкретной ситуации – что было правильно, а что - ошибочно? Важно определить стратегии поведения после конфликта, и что следует предпринять, чтобы избежать аналогичных конфликтов. [5]

Большое значение в данном контексте приобретает обобщение опыта учителей начальных классов. Они рекомендуют не скрывать конфликтную ситуацию, а пытаться ее решить совместно с родителями. Если сторонами конфликта являются несколько родителей, то выслушать мнения обеих сторон и стараться не пересекаться с родителями, особенно вне школы. Целесообразно искать компромисс и «сглаживать углы».

При включённости учителя в конфликтную ситуацию ему следует придерживаться профессиональной выдержки, исключая переход на эмоциональный уровень взаимодействия, в том числе в условиях провокационного или некорректного поведения с другой стороны. Во время острой фазы конфликта педагогу может быть трудно контролировать свои эмоции, но следует помнить о том, что эта стратегия более выигрышная, чем переход конфликта в кабинет директора или администрации. Рекомендуется выслушать родителей и предложить свои варианты решения конфликтной ситуации на выбор, то есть предоставить альтернативу и стремиться к компромиссу. Если

учитель видит, что родитель чувствует экстремальное напряжение, то стоит предложить родителю успокоиться.

Создание благоприятной атмосферы не только в момент кризиса, но и в повседневном взаимодействии, а также открытость и доброжелательная позиция учителя по отношению к родителям способствуют предупреждению и снижению количества конфликтных ситуаций. Когда педагог сопереживает чувствам родителей, использует в своей речи Я- конструкцию, например: «Я понимаю, что это вызывает у вас беспокойство», избегает обвинений и личных нападок, это чаще всего располагает родителя и настраивает его на конструктивный лад. Следует сосредотачиваться на конкретных проблемах, а не на личности ученика или родителя.

В ходе консультации очень важно умение слушать, не перебивая и не прерывая собеседника. В то же время необходимо задавать родителю открытые вопросы, которые начинаются со слов «кто», «что», «почему», «как», «когда» - они позволяют родителю раскрыться и поделиться необходимой информацией.

В подобных встречах с целью экономии времени рекомендуется использовать коммуникативный прием «отражения», когда педагог перефразирует последние слова собеседника. Это позволяет вежливо закончить затянувшийся рассказ, но в то же время таким образом консультант показывает родителю, что разговор важен для учителя.

Помимо базовых приемов, учителю-консультанту необходимо владеть методикой проведения консультаций с родителями. Не рекомендуется делать поспешные выводы, напротив, стоит попробовать принять точку зрения родителей и понять ее, выяснить все детали и тезисы, приведшие к конфликту.

В ходе консультаций с родителями рекомендуется вникать в суть речи, а не в ее оформление.

Для консультации необходимо выделить достаточно времени. Не следует ее проводить перед совещанием или следующей встречей. Педагог должен создать спокойную обстановку, где ничто не будет его отвлекать от хода беседы. В процессе диалога следует избегать императивных формулировок и прямых советов. Необходимо создать ситуацию, при которой родитель сам придет к верному решению, основываясь на полученной от консультанта информации. Рекомендуется избегать личных оценок и тезисов, высказанных родителями, целесообразнее реагировать нейтрально, а там, где можно похвалить или поощрить родителей [4].

Существует ряд основных позиций, которых следует придерживаться педагогу во время консультации с родителями. Рассмотрим некоторые из них.

1. «Нейтральный советчик» – учитель выслушивает родителя, после чего, на основании своего опыта и интуиции, дает ряд рекомендаций.

2. «Программист» – в этом случае педагог не просто дает советы, а составляет программу дальнейших действий, анализируя сложившуюся ситуацию.

3. «Слушатель» – в зависимости от запроса родителя, учитель может занять позицию активного слушателя. Зачастую, все, что нужно человеку – получить поддержку, чтобы кто-то просто выслушал его.

4. «Зеркало» - данная позиция консультанта помогает клиенту взглянуть на себя и свои ценности со стороны, таким образом увидеть ситуацию под другим углом и прийти к необходимому решению.

5. «Катализатор» - такая позиция позволяет нерешительным и отчаявшимся родителям получить толчок к развитию и решению сложившейся ситуации. В ходе беседы педагог ненавязчиво направляет родителя в нужное русло.

Индивидуальная работа с родителями требует от учителя больших усилий и творческой активности, но ее эффективность трудно недооценить. Многие, даже самые острые конфликты можно уладить искренней конструктивной беседой, соблюдая при этом основные правила ведения консультаций, представленных в работе выше.

Конфликты – это сложная, но неизбежная часть педагогической практики. Одной из значимых задач профессиональной деятельности учителя является минимизация числа конфликтных ситуаций и снижение их остроты в процессе взаимодействия с родителями учащихся. От этого, в первую очередь, зависит психологический комфорт самого учителя на рабочем месте. Учитель – это человек со своими психологическими особенностями, чертами характера и типом восприятия информации. Однако в ходе консультации очень важно сохранять самообладание и помнить о том, что грамотное ведение переговоров обязательно приводит к разрешению даже самых сложных конфликтов.

Библиографический список

1. ИВАДАЕВА, С.С. Конфликты в организациях, их позитивные и негативные последствия. Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии. 2019. с.36-40
2. КИЙКОВА, Н.Ю.; УВАРОВА, О.Н. Методическое обеспечение программ психолого-педагогического консультирования родителей (законных представителей) детей с особыми образовательными потребностями в сфере домашнего обучения и воспитания. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018, №1 (34). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-obespechenie-programm-psihologo-pedagogicheskogo-konsultirovaniya-roditeley-zakonnyh-predstaviteley-detey-s-osobymi>
3. Кодекс профессиональной этики педагогических работников. Утвержден Приказом министра просвещения РФ № 861 от 07.09.2015. Режим доступа: <https://www.nmspataru.com/assets/files/codul-de-etica-ru-4-1.pdf>
4. КУРАЧИЦКИ, А.А. Лекции по дисциплине. «Школьное консультирование». КГПУ им. И.Крянгэ Режим доступа: <https://classroom.google.com/c/ODEwOTkyMTk0MjUw/a/ODExMDAyNTg2NTcx/details>
5. КУРГАНСКИЙ, С.М. Родитель и учитель: конфликт или сотрудничество. Народное образование. Москва, 2015. №1 (1444). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditel-i-uchitel-konflikt-ili-sotrudnichestvo>
6. САХАНСКИЙ, Н.Б. Консультирование как вид образовательной деятельности // Управление образованием: теория и практика. Брянск, 2014. №2 (14). 145 с. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konsultirovani-kak-vid-obrazovatelnoy-deyatelnosti>
7. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192с.
8. Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов II международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО СПбГИК, 19 – 20 мая 2017 г., Санкт-Петербург. Отв. ред. В.М. Голянич, О.В. Ходаковская СПб.: НИЦ АРТ, 2017. 518 с.
9. ХУТОРЯНСКАЯ, Т.В. Технологические приемы сотрудничества учителя с семьей младшего школьника. Начальная школа, 2010, № 4, с.3-5.
10. BURKS, H.M.; STEFFLRE, B. (1979). Theories of counseling (3rd edition). New York: McGraw-Hill. 352 с. Burks, H.M.; Stefflre, B. Theories of Counseling. 3-rd Ed. New York, 1979.
11. The Importance of Teacher-Parent Relationships and How They Can Improve Student Outcomes. K12 Digest. 2024. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2017/771144.html>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Анастасия БАЛОВА,
студентка гр.НДП-23
e-mail: nastabalova0@gmail.com
Научный руководитель
Галина ЛЕВИНТИЙ,
преподаватель-ассистент,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: This article explores the use of digital technologies in primary school education, focusing on their opportunities and risks. The study examines their impact on students' learning motivation, cognitive development, and digital literacy. It highlights that digital tools increase engagement, improve visualization of learning materials, and support individualized instruction. However, risks such as health issues, reduced attention, information overload, and decreased social interaction are also identified. The research is based on surveys of teachers and students, as well as classroom observations. The results show that while digital technologies are widely used and positively perceived, the most effective approach is their balanced integration with traditional teaching methods.

Keywords: digital technologies; primary education; ICT; learning motivation; digital literacy; blended learning; educational process.

В условиях стремительного развития информационного общества цифровые технологии становятся важной частью образовательного процесса. Современный учитель начальной школы уже не может ограничиваться традиционными методами обучения, так как дети с раннего возраста взаимодействуют с цифровой средой.

Согласно данным международных исследований, цифровые технологии рассматриваются как важный инструмент повышения качества образования, способствующий формированию ключевых компетенций XXI века, включая критическое мышление, информационную грамотность и способность к самостоятельному обучению.

Использование цифровых технологий открывает новые возможности для обучения: делает уроки более наглядными, интерактивными и интересными. Однако вместе с этим появляются и определённые риски, связанные с влиянием технологий на здоровье, внимание и развитие детей.

Целью работы является исследовать возможности и риски использования цифровых технологий в начальной школе и разработать рекомендации по их эффективному применению.

В последние десятилетия цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, особенно в начальной школе. С одной стороны, они открывают новые возможности для обучения, а с другой - таят в себе ряд рисков, которые необходимо учитывать. В этой статье мы подробно рассмотрим, какие возможности и риски создают цифровые технологии в начальной школе, с примерами и цитатами от экспертов в области образования.

В научной литературе цифровые технологии в образовании трактуются как совокупность электронных средств, методов и ресурсов, обеспечивающих создание, обработку, хранение и передачу информации в образовательных целях. Согласно подходам, представленным в трудах В.П. Беспалько, Е.С. Полат и М.В. Кларина, использование технологий обучения должно быть педагогически целесообразным и направленным на

достижение конкретных образовательных результатов. В рамках компетентного подхода цифровые технологии выступают инструментом формирования универсальных учебных действий, включая познавательные, регулятивные и коммуникативные компоненты [2].

Исследования показывают, что внедрение ИКТ в начальной школе способствует трансформации образовательного процесса, делая его более гибким, интерактивным и ориентированным на ученика. При этом особое значение имеет не столько наличие техники, сколько педагогически обоснованное её использование в образовательной среде.

Одним из наиболее значимых эффектов цифровизации образования является повышение учебной мотивации учащихся. Согласно исследованиям ЮНЕСКО, цифровые ресурсы создают интерактивную образовательную среду, способствующую активному вовлечению учащихся и развитию их познавательной активности. Это особенно актуально для младших школьников, для которых важна наглядность, эмоциональная насыщенность и игровая форма подачи материала. Использование мультимедийных средств, интерактивных заданий и образовательных платформ позволяет повысить интерес к обучению и сформировать устойчивую учебную мотивацию [1].

Важным направлением является индивидуализация обучения. Согласно аналитическим отчётам, цифровые технологии позволяют адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности учащихся, включая темп усвоения материала и уровень подготовки. Это создаёт условия для более эффективного усвоения знаний и способствует развитию самостоятельности учащихся. Кроме того, цифровая среда обеспечивает доступ к разнообразным образовательным ресурсам, расширяя границы традиционного обучения.

С точки зрения когнитивного развития исследования показывают, что использование цифровых технологий способствует развитию внимания, памяти и логического мышления. В частности, в работах, посвященных использованию цифровых технологий в начальной школе, подчеркивается, что интерактивные цифровые среды влияют не только на усвоение знаний, но и на способы мышления учащихся, формируя новые формы познавательной деятельности. Также существует тесная взаимосвязь между функциональной грамотностью и формированием цифровых компетенций, что подтверждается современными педагогическими исследованиями.

Особое внимание в научной литературе уделяется формированию цифровой грамотности как ключевой компетенции современного человека. В рамках международных образовательных стандартов цифровая грамотность включает в себя управление информацией, коммуникацию, создание контента и навыки безопасности в цифровой среде. Формирование этих навыков уже на начальном этапе обучения является важным условием успешной социализации ребенка.

Цифровые программы для начальной школы включают интерактивные платформы (Учи.ру, ЯКласс, LearningApps), приложения для обучения чтению, математике и языкам (Сказбука, Wordwall), а также инструменты для программирования (CodeMonkey, Scratch). Эти сервисы повышают вовлеченность через геймификацию, предлагая интерактивные задания по основным предметам.

Цифровизация образования оказывает существенное влияние как на содержание учебных дисциплин, так и на способы представления информации. Речь идёт уже не только об использовании презентации или видеоматериалов, но и о подключении к информационным сетям, базам данных и профессиональным сообществам. В процессе проведения практических занятий возможно активное применение социальных сетей.

В современных условиях особую значимость приобретают электронные издания: многие издательства, специализирующиеся на выпуске учебной литературы, переходят на цифровые формы учебников. Стремительное развитие технологий – таких как высокоскоростной интернет, смартфоны и планшеты – расширяет образовательные возможности.

Дополнительный потенциал обеспечивают инструменты Web 2.0, включая блоги, вики-среды и социальные сети, а также облачные сервисы (например, Google и Office 365). Всё перечисленное открывает практически неограниченный доступ к цифровым ресурсам и инструментам обучения [4].

Однако наряду с преимуществами цифровых технологий в научных исследованиях подчёркиваются и значительные риски их использования. Одним из ключевых является влияние на здоровье учащихся. По данным педагогических и медицинских исследований, длительное использование цифровых устройств может негативно сказываться на зрении, осанке и общем физическом состоянии детей. В связи с этим международные организации подчёркивают необходимость соблюдения баланса и разумного использования технологий.

Другим важным аспектом является влияние цифровых технологий на социальное развитие детей. Исследования показывают, что чрезмерное использование цифровых устройств может снижать уровень живого общения и взаимодействия между учащимися, что негативно отражается на формировании коммуникативных навыков. В докладах ЮНЕСКО подчёркивается, что технологии должны дополнять, а не заменять человеческое взаимодействие в образовательном процессе.

Кроме того, существенной проблемой является информационная перегрузка. Современные цифровые среды предоставляют огромное количество информации, что может затруднить ее восприятие младшими школьниками. Недостаточно сформированные навыки критического мышления приводят к поверхностному усвоению знаний. В связи с этим особое значение приобретает педагогическая поддержка и развитие у учащихся навыков анализа и отбора информации.

Ещё одним риском является снижение концентрации внимания и формирование так называемого «клипового мышления», характеризующегося фрагментарным восприятием информации. Это может негативно сказываться на способности к глубокому анализу и длительной умственной деятельности. Современные исследования в области образовательных технологий также указывают на необходимость контроля и регуляции использования цифровых устройств в учебном процессе [3].

Таким образом, анализ научных исследований показывает, что цифровые технологии обладают значительным потенциалом в повышении эффективности начального образования, однако их использование должно быть педагогически обоснованным. Эффективное внедрение цифровых технологий возможно только при соблюдении ряда условий: дозированного использования, сочетания традиционных и инновационных методов обучения, развития цифровой культуры учащихся и педагогов, а также обеспечения безопасной образовательной среды. Только в этом случае цифровые технологии смогут стать эффективным инструментом развития личности младшего школьника и повышения качества образования.

Цифровые технологии в начальной школе включают:

- образовательные платформы;
- обучающие приложения и игры;
- интерактивные доски;
- мультимедийные презентации;
- онлайн-тестирование и задания.

Использование данных технологий способствует:

- развитию познавательной активности;
- повышению интереса к обучению;
- формированию цифровой грамотности;
- индивидуализации обучения.

Современный учитель должен не только обладать навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями, но и уметь целесообразно и методически грамотно внедрять их в образовательный процесс. Предполагается, что систематическое и педагогически обоснованное применение цифровых технологий в системе

начального образования содействует усилению учебной мотивации, повышению уровня усвоения знаний и развитию познавательной активности младших школьников при соблюдении санитарно-гигиенических требований и разумного сочетания с классическими образовательными методами.

Цель исследования: определить влияние цифровых технологий на учебную мотивацию, качество усвоения знаний и поведение учащихся младшего школьного возраста.

Задачи исследования

- проанализировать уровень использования цифровых технологий педагогами;
- выявить отношение учащихся к цифровым средствам обучения;
- определить положительные и отрицательные стороны их применения.
- оценить влияние цифровых технологий на учебную деятельность и поведение детей.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования, обеспечивающий всесторонний анализ изучаемой проблемы. В первую очередь применялось анкетирование педагогов, позволяющее получить объективные данные о частоте и характере использования цифровых технологий в учебном процессе, а также о профессиональном мнении учителей относительно их эффективности.

Кроме того, был проведён опрос учащихся начальных классов, направленный на выявление их отношения к цифровым средствам обучения, уровня интереса к таким занятиям и субъективной оценки их удобства и понятности.

Важным методом исследования стало педагогическое наблюдение за учебным процессом, которое позволило зафиксировать реальные поведенческие реакции учащихся на уроках с использованием цифровых технологий, их вовлечённость, активность и взаимодействие с учителем и одноклассниками.

Дополнительно осуществлялся анализ учебной деятельности учащихся, включающий изучение результатов выполнения заданий, уровня усвоения учебного материала и динамики успеваемости при использовании цифровых образовательных ресурсов.

Участниками исследования стали 20 учителей начальных классов, работающих в различных образовательных учреждениях, а также 50 учащихся 1–4 классов. Данная выборка позволила получить достаточно репрезентативные данные для анализа особенностей использования цифровых технологий в начальной школе.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать более глубокий анализ отношения педагогов и учащихся к использованию цифровых технологий в образовательном процессе.

Так, 92% педагогов отметили, что активно применяют цифровые технологии на уроках. Это свидетельствует о высокой степени интеграции цифровых средств в современную школьную практику и постепенном переходе к смешанным формам обучения. Учителя используют интерактивные презентации, образовательные платформы, мультимедийные ресурсы и онлайн-задания, что делает учебный процесс более наглядным и доступным для восприятия учащихся.

При этом 85% учащихся указали, что обучение с использованием цифровых технологий является для них более интересным. Данный показатель отражает высокий уровень мотивационного потенциала цифровой среды: визуализация материала, интерактивные задания и игровые элементы способствуют повышению учебной вовлечённости и снижению утомляемости на уроках.

С точки зрения педагогов, 70% респондентов считают, что цифровые технологии действительно повышают качество обучения. Это связано с возможностью индивидуализации образовательного процесса, оперативной проверки знаний, а также расширения источников информации. Учитель получает инструменты для более гибкого управления уроком и учета образовательных потребностей каждого ученика.

Однако 68% учителей одновременно отмечают и определённые риски, связанные с чрезмерным использованием гаджетов. Среди них выделяются снижение концентрации внимания, зависимость от цифровых устройств, а также сокращение живого общения между

учащимися. Это подчёркивает необходимость педагогически обоснованного и дозированного применения технологий в классе.

Интересно, что 60% детей предпочитают комбинированный подход, при котором цифровые технологии сочетаются с традиционными методами обучения. Это говорит о том, что учащимся важен баланс: с одной стороны — современность и интерактивность, с другой — привычные формы работы, такие как работа с учебником, тетрадь и устные задания.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что цифровые технологии оказывают в целом положительное влияние на мотивацию, интерес и вовлечённость учащихся в учебный процесс. Вместе с тем выявляется необходимость их рационального использования. Наиболее эффективной моделью обучения является сочетание традиционных и цифровых методов, что позволяет сохранить педагогический баланс, избежать перегрузки и обеспечить устойчивое качество образовательных результатов.

Использование цифровых технологий в начальной школе является важным условием современного образования. Они способствуют повышению интереса к обучению, развитию самостоятельности и формированию ключевых компетенций.

Конечно, мы не можем полностью отказаться от цифровизации в образовании. Но ни в коем случае нельзя полностью переходить на электронные технологии. Уже сейчас предлагается заменить обычные учебники электронными, а вместо тетрадей использовать планшеты. Страшно представить, к чему это приведет. Поэтому, на наш взгляд:

1. Необходимо разумно сочетать традиционные и цифровые технологии.
2. Цифровизация ни в коем случае не заменит учителя.
3. Не следует отказываться от каллиграфических минут, как этапа урока грамотности.
4. Наряду с интерактивными досками – обычные классные доски должны оставаться наглядными пособиями.
5. Чаще используйте в образовательном процессе справочники, методические пособия и учебники, а не рекомендуйте детям постоянно пользоваться Интернетом.

Проведённый анализ показывает, что цифровые технологии в начальной школе являются значимым ресурсом модернизации образовательного процесса. Они способствуют повышению учебной мотивации, развитию познавательной активности учащихся, расширению возможностей индивидуализации обучения и формированию цифровой грамотности как одной из ключевых компетенций современного школьника.

Вместе с тем установлено, что эффективность использования цифровых технологий напрямую зависит от их педагогической целесообразности и дозированности. Чрезмерное применение цифровых средств может сопровождаться рядом рисков: снижением концентрации внимания, ограничением живого общения, информационной перегрузкой и негативным влиянием на общее состояние учащихся. Следовательно, наиболее результативным подходом является разумное сочетание цифровых и классических образовательных методов, при котором цифровая среда используется не вместо, а в месте, дополняя деятельность педагога.

Таким образом, цифровые технологии в системе образования владеют высоким образовательным потенциалом при условии их грамотной интеграции в учебный процесс. Если цифровизация «захватит» образовательное пространство, то мы, учителя, ничего не сможем сделать. Поэтому в образовательном процессе должно быть разумное сочетание различных методов обучения.

Библиографический список

1. БЕСПАЛЬКО, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 2018.
2. СЕЛЕВКО, Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2019.
3. ПОЛАТ, Е.С. Новые педагогические технологии. М.: Академия, 2020.
4. ПЕТРОВА, Н.П.; БОНДАРЕВА, Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78). С. 353–355.

ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОРЕСУРСОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Валентина ВАРБАН,
магистрантка гр. МОМ-25
e-mail: valentinka.varban@mail.ru
Научный руководитель
Оксана КУРТЕВА,
доктор конференциар,
Комратский Государственный Университет
г. Комрат, РМ

Abstract: *This study examines the enhancement of student motivation in English language classrooms through the purposeful use of authentic video resources within the framework of digital education. It explores how audiovisual materials can increase engagement, support language acquisition, and develop communicative competence.*

Based on a classroom-based experimental study, the research shows that systematic integration of video content significantly improves motivation, participation, and measurable language learning outcomes. These findings highlight video-assisted instruction as an effective and practical approach in contemporary English teaching.

Keywords: *student motivation, video-assisted instruction, English language education, digital transformation, authentic audiovisual materials, communicative competence.*

Использование аутентичных видеоматериалов в образовательном процессе становится всё более актуальным в условиях цифровой трансформации образования. Аудиовизуальные ресурсы позволяют повысить мотивацию учащихся, улучшить восприятие и усвоение языка, а также развивать коммуникативную и межкультурную компетенции [3, с. 97]. Видеоконтент, созданный для носителей языка – включая фильмы, новости, интервью, влоги и документальные материалы – обеспечивает учащихся реальными языковыми ситуациями, естественной интонацией, идиоматическими выражениями и культурными особенностями, что невозможно полностью передать при использовании традиционных учебников [1].

Методы использования видеоматериалов в обучении английскому языку разнообразны. В рамках обучения на основе задач (Task-Based Learning, TBL) учащиеся выполняют коммуникативные задания, связанные с просмотром видео: просмотр новостного репортажа или сцены из фильма, выделение ключевой информации и лексики, а затем совместная работа над ролевыми играми, дискуссиями или решением проблемных задач. Такой подход способствует активному участию и функциональному использованию языка, повышая мотивацию за счёт актуальных и культурно значимых тем [7, с. 60].

Модель перевёрнутого класса (Flipped Classroom) предполагает, что учащиеся получают видеоматериалы для самостоятельного просмотра дома, а в классе время используется для практики, обсуждения и совместного обучения [11, с. 244]. Для этого применяются платформы и инструменты: Edpuzzle - позволяет вставлять вопросы и комментарии в видео, отслеживая прогресс учащихся; Khan Academy - предоставляет учебные видео по академическому английскому и специализированной лексике; YouTube-каналы, такие как Speak English with Mr. Duncan и BBC Learning English, предлагают объяснения грамматики, практику аудирования и задания на разговорную речь.

Использование субтитрованных, аннотированных и интерактивных видео способствует развитию навыков аудирования и чтения, улучшает восприятие и закрепление лексики [6]. Популярные платформы включают TED-Ed, English Central и LingQ, которые

предоставляют интерактивные задания, транскрипты и возможность отслеживания прогресса по лексике. Программы с градуированными видео адаптированы под разные уровни владения языком, например, BBC Learning English, VOA Learning English и EIllo.org, что позволяет учащимся знакомиться с различными акцентами и культурными особенностями [11, с. 245].

Использование видеоматериалов также способствует культурному погружению через фильмы и документальные сегменты. Учителя могут организовывать обсуждения культурных тем, анализировать речь и действия персонажей, выделять прагматические аспекты общения, такие как вежливость, юмор или ирония [3, с. 101]. Программы вроде Film English и ESL Video предлагают готовые уроки, построенные на сценах из фильмов и реальных ситуациях [9, с. 84].

Современные мобильные приложения и AI-инструменты, такие как Rosetta Stone, Duolingo и Mondly, интегрируют видеоконтент с элементами геймификации и искусственного интеллекта, позволяя персонализировать процесс обучения и адаптироваться к различным стилям восприятия учащихся [4, с. 96]. Проектная и творческая работа с видео - съёмка интервью, создание видеоблогов или цифровых историй - развивает креативность, цифровую грамотность и сотрудничество, предоставляя учащимся значимую цель для использования английского языка в реальных контекстах. Платформы вроде Flipgrid позволяют безопасно загружать и обмениваться видеоработами.

Интеграция аутентичных видеоматериалов в уроки английского языка может осуществляться через построение пред-, во время- и после просмотра заданий: прогнозирование темы по заголовку, ведение заметок, ответы на вопросы, обсуждения, ролевые игры и написание кратких резюме [2, с. 276]. Платформы YouTube, Film English, ESL Video и TED-Ed предоставляют разнообразные ресурсы, включая готовые упражнения и возможность адаптации под уровень учащихся.

Экспериментальное исследование с двумя группами учащихся показало явное преимущество использования видеоматериалов. Группа, изучавшая тему с видео, демонстрировала более высокий уровень вовлечённости, понимания, запоминания материала и развития языковых навыков по сравнению с группой без видео. Использование видеоматериалов также способствовало повышению мотивации, уверенности и автономности учащихся, улучшению взаимодействия с преподавателем и одноклассниками, а также эмоциональной вовлечённости в процесс обучения.

Для наглядности представлен сравнительный анализ уроков с видеоматериалами и без них:

Table. Comparative Analysis of the Two Plans

Stages of the Lesson	Lesson Plan with Video	Lesson Plan without Video
Evocation	Video introduction to Present Continuous.	No video, teacher asks questions and writes on the whiteboard.
Realization	Video-based practice with people performing actions, paired with flashcard activities.	Flashcards and textbooks for structured sentence practice, no video.
Reflection	Use of visuals and real-life scenarios (video) to form sentences.	Flashcards used for practice, paired work for reflection.
Feedback	Teacher uses video screenshots for recall and discussion.	Teacher asks questions and facilitates reflection with the whiteboard.
Extension	Homework involving Present Continuous sentences about activities, supported by video content.	Homework focusing on Present Continuous without video context.

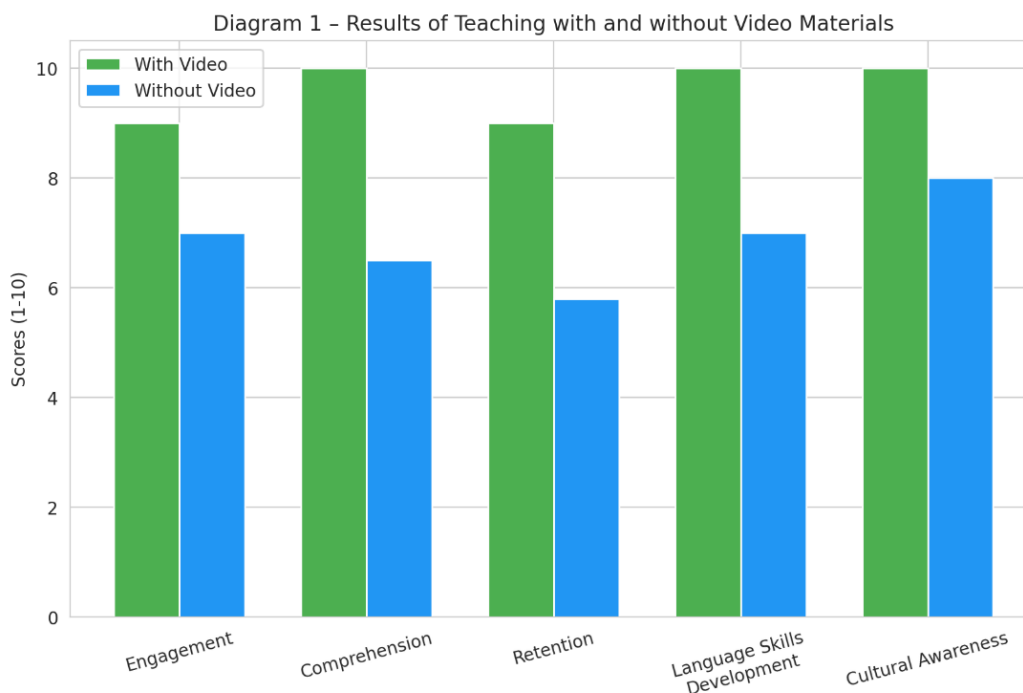


Diagram 1. Results of Teaching with and without Video Materials

Для успешной реализации рекомендуется выбирать видеоматериалы, соответствующие интересам и уровню учащихся, использовать их как основу для коммуникативных заданий, поощрять активное восприятие и создание собственного видеоконтента, а также оценивать не только понимание, но и активное использование языка, беглость и усилия учащихся. Стратегическое использование субтитров и цифровых платформ позволяет персонализировать обучение и поддерживать разнообразные стили восприятия.

Таким образом, интеграция аутентичных видеоматериалов в обучение английскому языку значительно повышает мотивацию, вовлечённость и языковую компетенцию учащихся. Видеоконтент обеспечивает мультимодальное обучение, развивает навыки аудирования и говорения, укрепляет культурную и межкультурную компетенцию, а также делает процесс обучения более интерактивным, осмысленным и запоминающимся.

Для получения полной картины влияния педагогического вмешательства на мотивацию и академическую успеваемость учащихся были применены как количественные, так и качественные методы исследования. Такой смешанный подход позволил провести триангуляцию данных и повысить надёжность и валидность результатов. Сочетание числовых показателей с личными впечатлениями дало возможность зафиксировать не только измеримый прогресс, но и восприятие учащихся, их эмоциональные реакции. Этот целостный взгляд позволил глубже понять, как различные форматы обучения влияют на вовлечённость и образовательные результаты.

Количественный анализ

Количественная часть исследования включала несколько ключевых инструментов:

✓ *Пред- и пост-тесты:* они были разработаны для оценки знаний и развития навыков учащихся до и после вмешательства. Тесты соответствовали целям обучения и охватывали как теоретическое понимание, так и практическое применение. Результаты представлены на фигуре 2 ниже.

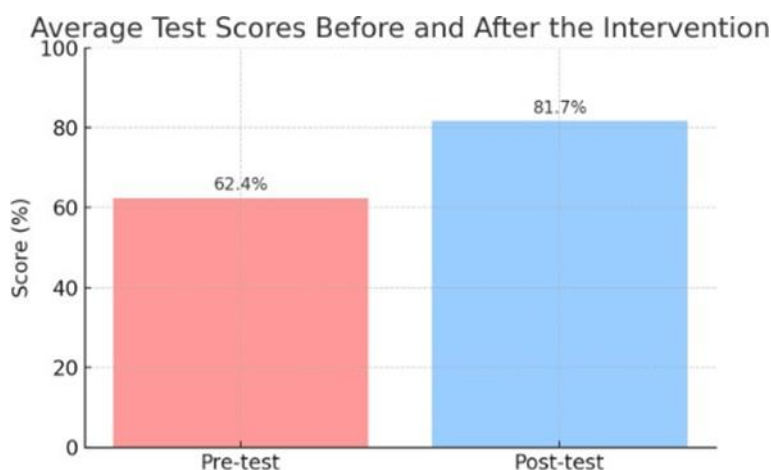


Diagram 2. Average Test Scores Before and After the Intervention

- *Академические показатели:* были собраны и проанализированы оценки учащихся за регулярные задания, контрольные работы и экзамены для отслеживания прогресса в течение исследования.
- *Анкеты по шкале Ликерта:* стандартизированный опрос позволил измерить уровень мотивации учащихся. Анкета оценивала такие параметры, как внутренняя и внешняя мотивация, ориентация на цель и самооффективность. Результаты представлены на фигуре 3 ниже.

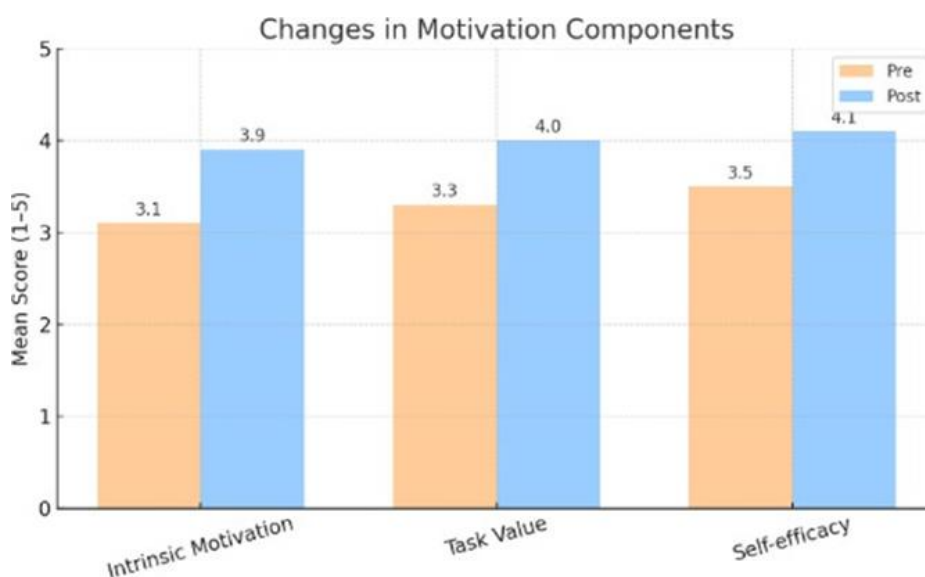


Diagram 3. Changes in Motivation Components

The collected data were processed using descriptive and inferential statistics, including mean scores, standard deviations, paired t-tests, and correlation analyses. The results showed a statistically significant improvement in students' academic performance after the intervention. Additionally, motivation scores increased, particularly in areas related to intrinsic motivation and task value.

Результаты показали статистически значимое улучшение академической успеваемости после вмешательства. Кроме того, выросли показатели мотивации, особенно в области внутренней мотивации и ценности задания.

Качественный анализ

Качественная часть исследования дополнила числовые данные глубиной и контекстом. Были использованы следующие методы:

✓ *Полуструктурированные интервью* с выборкой учащихся и учителей для изучения индивидуального опыта, и восприятия процесса обучения.

✓ *Наблюдения за уроками* в течение всего периода вмешательства (с использованием чек-листа для фиксации вовлечённости, участия и взаимодействия).

✓ *Рефлексивные дневники учащихся*, которые дали личный взгляд на путь обучения, включая эмоциональные реакции, трудности и моменты успеха.

✓ *Открытые вопросы в анкетах*, позволившие учащимся подробно объяснить свои ответы.

Тематический анализ качественных данных выявил несколько важных тенденций:

✓ Повышение вовлечённости и интереса к предмету;

✓ Улучшение атмосферы в классе и взаимодействия «учитель–ученик»;

✓ Возрастание чувства автономии и ответственности за обучение;

✓ Рост уверенности и готовности участвовать в обсуждениях.

Сочетание количественных и качественных данных позволило зафиксировать как measurable результаты, так и более тонкие эмоциональные и когнитивные изменения. Исследование подтвердило, что применённый подход не только повысил академическую успеваемость, но и позитивно повлиял на мотивацию и общее отношение учащихся к обучению.

Рекомендации для учителей по использованию аутентичных видеоресурсов

На основе результатов исследования и анализа современных педагогических практик предлагаются следующие практические рекомендации по эффективной интеграции аутентичных видеоресурсов в уроки английского языка:

1. Подбирайте видео в соответствии с возрастом, интересами и уровнем владения языком учащихся.

2. Используйте видео как основу для коммуникативных заданий, соблюдая этапы pre-viewing, while-viewing и post-viewing.

3. Стимулируйте активный просмотр: ставьте вопросы, делайте паузы для прогнозов и просите делать заметки.

4. Работайте с языком в реальном контексте, обращая внимание на идиомы, интонацию, ритм речи и невербальные средства.

5. Применяйте субтитры стратегически: первый просмотр – с субтитрами, второй – без них.

6. Используйте интерактивные платформы (Edpuzzle, Flipgrid и др.) для повышения вовлечённости и обратной связи.

7. Поощряйте учащихся создавать собственный видео-контент (влоги, отзывы, короткие ролики).

8. Оценивайте не только понимание, но и коммуникативные стратегии, беглость речи и уровень активности.

При продуманном и системном использовании аутентичные видеоресурсы превращаются из дополнительного материала в мощный инструмент повышения учебной мотивации, развития всех видов речевой деятельности и формирования межкультурной компетенции.

Выводы:

Аутентичные видеоресурсы демонстрируют высокую эффективность как инструмент повышения учебной мотивации и улучшения результатов обучения английскому языку в условиях цифровой трансформации образования.

Основные выводы сводятся к следующему:

1. Аутентичные видео существенно повышают мотивацию учащихся, вызывая интерес и эмоциональную вовлечённость благодаря реальному языку и актуальному контенту.

2. Интеграция видео заметно улучшает ключевые языковые навыки, особенно аудирование и говорение.

3. Мультимодальный характер видео способствует более глубокому пониманию и долговременному запоминанию материала.

4. Видео эффективно развивают культурную осведомлённость и межкультурную компетенцию.

5. Сочетание количественных и качественных данных показало рост академической успеваемости, уверенности, автономии и позитивного отношения к изучению языка.

6. Наиболее эффективными оказались стратегии Task-Based Learning, Flipped Classroom и проектного обучения в сочетании с видео.

7. Цифровые платформы и интерактивные инструменты позволяют индивидуализировать и дифференцировать обучение [5].

Таким образом, аутентичные видеоресурсы представляют собой мощный и универсальный инструмент современного преподавания английского языка. При грамотном использовании они значительно повышают мотивацию учащихся, формируют прочные коммуникативные навыки и межкультурную компетенцию, полностью отвечая требованиям цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. БОБРИКОВА, О.С. Использование аутентичных видеоматериалов в формировании социолингвистической компетенции студентов. Тула, 2010.
2. ЕФИМОВ, А.А. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов как фактор мотивации в изучении иностранного языка. Москва, 2018, с. 275 -279.
3. ЗАХАРОВА, В.Н.; МУРОМЦЕВА, М.В. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как средства развития межкультурной компетенции учащихся [Электронный ресурс] Язык и текст. Москва, 2019. Том 6. №4. С. 97- 103. doi: 10.17759/langt.2019060414.
4. КУЗНЕЦОВА, С.В. Использование аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку в вузе. АНИ: педагогика и психология. Т. 6. № 1(18). Москва, 2017 с. 96-99.
5. КУРТЕВА Оксана. К вопросу об актуальных дидактических технологиях онлайн и офлайн: поиск компромиссов в системе непрерывного образования педагогов. В: Наука, образование, культура. 11 февраля 2022, Комрат. Комрат, Республика Молдова: Государственный университет Комрата, 2022, Том 2, стр. 453-458. ISBN 978-9975-83-176-5; 978-9975-83-178-9.
6. ЛАПУЦКАЯ, И.И. Методическая обоснованность применения аутентичных видеоматериалов. Минск, 2014 (дата обращения: 18.03.26).
7. МАЛКОВА, Т.В. Работа с видео как эффективный способ развития иноязычной коммуникативной компетенции. Санкт-Петербург, 2023, с. 60-62.
8. ПАСТУХОВА, А.А. Видео как мотивационный ресурс. Образование и наука. Москва, 2020, с. 92–95.
9. РАЧКОВСКАЯ, Л.А.; УАРОВА, О.В. Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку при обучении профессиональной коммуникации. Балтийский гуманитарный журнал. Т. 8. № 2(27) Москва, Якутск, 2019 с. 84-86 DOI: 10.26140/bgz3-2019-0802-0018.
10. РЕВИНА, Л.Н. Методы формирования познавательной активности учащихся. Педагогика и образование, Самара, 2015, с. 45–49.
11. САМЧИК, Н.Н. Видео на уроках английского языка. Инновации в образовании. Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 8. № 3(28) Курск, 2019, с. 244–246. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0061.
12. СМЕРНОВ, С.Д. Психология и педагогика в высшей школе: учебник для вузов / С. Д. Смирнов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 352 с. ISBN 978-5-534-08294-4. (дата обращения: 18.03.2026).

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Елена ГАЙДАРЖИ,

магистрантка гр. МНО-24

e-mail: elenagaydarji435@gmail.com

Научный руководитель

Мария ЯНИОГЛО,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *The article addresses the issue of teachers' readiness to use digital technologies in the education of primary school students with special educational needs. It analyzes psychological and pedagogical approaches to understanding teachers' professional readiness and examines the role of the motivational component in this context.*

Keywords: *digital technologies, inclusive education, primary school students, teacher readiness, digitalization.*

В условиях стремительного развития технологий цифровизация становится одной из ключевых тенденций современного общества, охватывая все сферы жизнедеятельности человека, включая систему образования. Развитие технологий влечет за собой разработку новых инструментов обучения и делает учебный процесс более эффективным.

Обучение детей с особыми образовательными потребностями (ОПП) является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Республики Молдова. В Кодексе об образовании РМ отмечено, что образование для детей и учащихся с особыми образовательными потребностями является неотъемлемой частью системы образования и имеет целью воспитание, реабилитацию и восстановление, и включение в образование, социальную и профессиональную жизнь лиц с трудностями в обучении, в общении и взаимодействии, с нарушениями чувственного восприятия, с затруднениями в физической, эмоциональной и поведенческой сферах [3].

Несмотря на большие возможности самостоятельного овладения ребенком новыми технологиями и вхождения в мир с использованием Интернета, рядом с обучающимся с ООП должен находиться постоянно педагог.

На современном этапе развития социума педагоги, работающие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, должны быть готовы оказать целенаправленную как педагогическую поддержку, так и успешную социализацию в цифровом мире, а также нивелировать возможные трудности и риски. Об этом пишет в своих работах А.А. Воронова [2]. Исследователь отмечает, что педагоги должны развивать медиаграмотность у обучающихся с ООП, включающую в себя умения работать с информацией, критически анализировать информацию, и даже разрабатывает модель формирования медиаграмотности у обучающихся с ООП в контексте урочной и внеурочной деятельности.

В последние десятилетия ученые рассматривают также понятие *э-инклюзии*. Э-инклюзия (e-inclusion), как отмечает А.Ю. Шеманов, подчёркивает «феномен использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий в качестве средств разрушения всех социально-культурных барьеров к включению лиц с ограниченными возможностями, которое сопряжено с рядом трудностей, но имеет и ряд преимуществ» [7, с. 185].

Например, у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут возникнуть трудности в восприятии и усвоении материала в новых условиях, трудности в

освоении и самостоятельном использовании цифровых технологий для получения образования. С другой стороны, новые знания и умения, связанные с освоением цифровых технологий, помогут детям с особыми образовательными потребностями в адаптации и социализации.

Эффективность использования цифровых технологий возрастает при наличии у учителя развитой профессиональной готовности и учета особенностей обучающихся. Проблема готовности педагога к профессиональной деятельности рассматривается в работах Е.С. Полат, которая подчеркивает, что «современные образовательные технологии требуют от учителя не только знаний, но и готовности к их гибкому и творческому применению» [4, с. 56].

Современные исследования рассматривают готовность педагога не как отдельное качество, а как сложное интегративное образование личности, включающее мотивационные, когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты. Особое значение в структуре готовности приобретает мотивационный компонент. Именно он определяет стремление педагога к внедрению инноваций, его устойчивость к изменениям и способность преодолевать возникающие трудности. В условиях цифровой трансформации образования мотивационная готовность становится ключевым фактором успешного освоения и применения цифровых технологий.

В современных исследованиях подчёркивается, что наличие технических навыков само по себе не гарантирует эффективное использование цифровых средств [5; 7]. Гораздо важнее внутреннее стремление педагога к профессиональному развитию, осознание ценности цифровых технологий и готовность к их творческому применению в образовательном процессе.

Таким образом, профессиональная готовность учителя к использованию цифровых технологий представляет собой целостную систему, включающую знания, умения, личностные установки и мотивацию к инновационной деятельности. Цифровые технологии сегодня выступают не просто инструментом, а важнейшим элементом образовательной среды. Они обеспечивают доступ к информации, позволяют организовать дистанционное обучение, способствуют развитию самостоятельности учащихся и формированию ключевых компетенций.

В контексте реализации начального образования цифровые технологии способствуют:

- повышению наглядности учебного материала;
- индивидуализации обучения;
- развитию познавательной активности;
- расширению образовательного пространства и др.

Особую роль цифровизация играет в осуществлении инклюзивного образования. Согласно отчету UNESCO, цифровые технологии «расширяют доступ к образованию и создают условия для инклюзивного обучения» [1, с. 34]. Она позволяет компенсировать ограничения, связанные с особенностями развития детей и обеспечивает доступ к образовательным ресурсам независимо от особенностей, потребностей, возможностей и фактического состояния здоровья.

Однако, наряду с преимуществами существуют и определённые риски: снижение уровня живого общения, возможность информационной перегрузки, а также угрозы, связанные с неконтролируемым использованием цифровой среды. Это требует от педагога не только технической информационной компетентности, но и умения организовать безопасную и эффективную образовательную среду.

В этой связи следует отметить, что цифровые технологии обладают значительным потенциалом в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Они позволяют адаптировать учебный материал, учитывать индивидуальные особенности учащихся и создавать условия для успешной социализации обучающихся.

К основным функциям цифровых технологий в процессе обучения младших школьников относятся:

- иллюстративная (наглядное представление материала);
- адаптивная (учёт темпа и уровня развития ученика);
- мотивационная (повышение интереса к обучению);
- контролирующая (оценка знаний и навыков обучающихся).

Использование мультимедийных средств, интерактивных заданий и образовательных платформ делает процесс обучения более динамичным и доступным. Особенно важно это для учащихся с нарушениями слуха, зрения, речи и другими особенностями развития, для которых цифровые технологии могут выполнять компенсаторную функцию.

Вместе с тем, эффективность их применения напрямую зависит от профессиональной компетентности учителя и его способности адаптировать цифровые ресурсы под конкретные образовательные задачи.

Младший школьный возраст является важнейшим этапом развития личности ребёнка. В этот период формируются основные психические процессы: внимание, память, мышление, а также происходит становление учебной деятельности как ведущей.

Школьники данного возраста характеризуются:

- повышенной эмоциональностью;
- неустойчивостью внимания;
- быстрой утомляемостью;
- потребностью в наглядности и активности и др.

Особенности функционирования нервной системы определяют необходимость использования разнообразных методов обучения, включая методы, основанные на использовании цифровых технологий. Интерактивные, инновационные методы «помогают формировать новые нейронные связи, улучшая когнитивные функции и способствуя коррекции речевых нарушений. Основная их задача - образовывать новые нейронные связи» [8, с. 232]. Данные методы позволяют чередовать виды деятельности, поддерживать интерес учащихся и учитывать их индивидуальные особенности. А задача педагога и родителей, по утверждению А. В. Хуторского, состоит в том, чтобы помочь ученику найти и реализовать свою миссию, проявить ее в учебно-образовательном процессе [6].

Важно учитывать, что эффективность работы младших школьников снижается уже через 15–20 минут после начала урока. Это требует грамотного распределения учебной нагрузки и использования интерактивных форм и методов обучения.

Дети с особыми образовательными потребностями воспринимают информацию по-разному, поэтому необходимо использовать различные каналы восприятия: визуальный, аудиальный, тактильный и эмоциональный.

Цифровые технологии в процессе обучения младших школьников позволяют:

- адаптировать содержание обучения;
- использовать мультимодальные формы подачи информации;
- обеспечивать повторение материала;
- создавать ситуацию успеха для каждого школьника.

Особое значение имеет индивидуальный подход. Учитель должен учитывать особенности каждого обучающегося, его темп работы, уровень развития и эмоциональное состояние.

Таким образом, готовность учителя к использованию цифровых технологий в обучении младших школьников с особыми образовательными потребностями является сложным и многогранным феноменом. Она включает не только владение техническими средствами, но и высокий уровень мотивации, профессиональных знаний и педагогического мастерства.

Цифровые технологии открывают широкие возможности для повышения качества образования младших школьников, однако их эффективное применение возможно только при условии учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Современный учитель должен выступать не только как носитель знаний, но и как проводник в цифровом

мире, фасилитатор, способный обеспечить безопасное, доступное и развивающее образовательное пространство для каждого ученика начального уровня образования.

Библиографический список

1. UNESCO. *Inclusive education and digital technologies: global report*. Paris: UNESCO Publishing, 2022. 150 p. [online] Режим доступа:
2. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380000> (дата обращения: 10.04.2026).
3. ВОРОНОВА, А.А. Формирование медиаграмотности обучающихся с особыми образовательными потребностями. Москва: Просвещение, 2021. 128 с.
4. Кодекс об образовании Республики Молдова. № 152 от 17 июля 2014 г. Chişinău, 2014. [online] Режим доступа: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110816&lang=ru (дата обращения: 10.04.2026).
5. ПОЛАТ, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2019. 272 с.
6. РОБЕРТ, И.В. Теория и практика информатизации образования. Москва: БИНОМ, 2020. 398 с.
7. ХУТОРСКОЙ, А.В. Современная дидактика. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 416 с.
8. ШЕМАНОВ, А.Ю. Э-инклюзия, некоторые риски цифровой среды и формирование субъектности обучающихся. В: *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020)*: сб. материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: МГППУ, 2020. с. 183–189.
9. ЯНИОГЛО, М.А.; ВЛАХ, М.К. Инклюзивная школа как условие образовательной поддержки детей с особыми образовательными потребностями. В: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare: materialele conferinței științifice internaționale*. Chişinău, 2025. с. 226–234.

УДК 796.015.52:376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДЗЮДО В РАЗВИТИИ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Микола ГРИГОРЕЦ,

студент гр. AS 2201

Институт Физического Воспитания и Спорта,

Государственный Университет Молдовы

E-mail: niko19.grigoretz@gmail.com

Научный руководитель

Анжела ПОЛЕВАЯ-СЕКЭРЯНУ,

доктор пед. наук, конференциар,

Комратский государственный университет,

г.Комрат, РМ

Abstract: *This study examines the potential of using judo-based exercises to develop strength abilities in children with disabilities. The research aimed to determine parents' attitudes toward the use of judo exercises in adaptive physical education. The study involved analysis of scientific literature, pedagogical observation, and a questionnaire survey of parents of children aged 5–15 years practicing judo (n=10). The results showed that many children with disabilities experience difficulties related to coordination, balance, muscle weakness, and fatigue during physical activity. At the same time, parents expressed a positive attitude toward the inclusion of judo exercises in adaptive physical education programs. The findings suggest that judo can be an effective means of developing strength abilities and improving motor skills in children with disabilities.*

Keywords: *adaptive physical education; judo; strength abilities; children with disabilities; motor development; inclusive education*

В условиях развития инклюзивного образования и адаптивной физической культуры особую значимость приобретает поиск эффективных средств физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это обусловлено тем, что у данной категории детей нередко наблюдаются недостаточный уровень двигательной активности, снижение силовых и координационных способностей, а также трудности в освоении двигательных действий [1]. По данным ряда исследований, у лиц с интеллектуальными нарушениями способность поддерживать устойчивую позу и контролировать осанку выражена слабее по сравнению со сверстниками с типичным развитием. Это нередко приводит к изменениям характера походки, снижению устойчивости и повышенному риску падений. К факторам, отрицательно влияющим на функции равновесия, относятся мышечная слабость, ограниченный диапазон движений, **нарушения координации движений**, а также нарушения мышечного тонуса [3]. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных средств адаптивной физической культуры, способствующих развитию двигательных качеств и улучшению функциональных возможностей организма. Одним из перспективных направлений является использование элементов единоборств, в частности дзюдо, применяемого в системе физического воспитания и реабилитации данной категории детей [8]. Анализ научных исследований показывает, что занятия дзюдо способствуют развитию координации движений, формированию психосоциальных навыков и коррекции двигательных нарушений, а также обладают значительным развивающим и коррекционным потенциалом в адаптивных программах физического воспитания, учитывающих индивидуальные особенности детей с ОВЗ [7].

Дзюдо как вид двигательной деятельности включает широкий комплекс упражнений, направленных на развитие основных физических качеств, среди которых важное место занимает сила. В связи с этим особый интерес представляет использование средств дзюдо, включающих систему упражнений и технических действий, основанных на удержании равновесия, перемещениях, захватах, преодолении сопротивления и взаимодействии с партнёром. Выполнение таких упражнений способствует развитию различных мышечных групп, статической и динамической силы, а также совершенствованию координационных способностей [8]. Особое значение при работе имеют адаптированные формы упражнений дзюдо, предполагающие снижение интенсивности нагрузки, упрощение технических элементов, использование игровых методов и постепенное усложнение двигательных заданий. Такой подход обеспечивает безопасность занятий, позволяет учитывать индивидуальные возможности и создаёт условия для постепенного развития физических способностей. Кроме того, занятия дзюдо положительно влияют на психоэмоциональное состояние, способствуют формированию навыков взаимодействия, развитию самоконтроля, повышению уверенности в себе и улучшению социальной адаптации [6, 8].

Таким образом, использование средств дзюдо в системе физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья является перспективным направлением адаптивной физической культуры, способствующим развитию силовых способностей, укреплению мышечного аппарата и повышению общего уровня физической подготовленности.

Цель исследования – выявить отношение родителей к использованию средств дзюдо для развития силовых способностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи исследования.

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме потенциала средств дзюдо в развитии силовых способностей у детей с ОВЗ.
2. Выявить мнение родителей о необходимости развития силовых способностей у детей с ОВЗ средствами дзюдо.

Материалы и методы исследования

В исследовании использовался комплекс научных методов, направленных на изучение применения средств дзюдо в развитии силовых способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве основного теоретического метода применялся анализ научно-методической литературы с применением методов анализа, синтеза и обобщения, что позволило определить современные подходы к развитию физических качеств и значению адаптивной физической культуры. Для изучения отношения родителей к применению средств дзюдо было проведено анкетирование 10 родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте 5-15 лет занимающихся дзюдо. Анкета включала 14 вопросов, направленных на выявление уровня двигательной активности, трудностей при выполнении физических упражнений и отношения к занятиям физической культурой. Дополнительно применялось педагогическое наблюдение, а полученные данные анализировались методами обобщения и сравнительного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ современных научных исследований в области спортивной науки и адаптивной физической культуры показывает, что развитие силовых способностей является одним из ключевых факторов физической подготовленности в спортивных единоборствах. Анализ научных исследований показывает, что выполнение двигательных действий в дзюдо требует развития мышечной силы, мощности и координационных способностей. В исследованиях Harat, Kislev-Cohen и Fukuda отмечается, что силовые и анаэробные показатели играют важную роль в выполнении двигательных действий, требующих кратковременных, но интенсивных мышечных усилий верхних и нижних конечностей [4]. Группа авторов в области силовой и кондиционной подготовки (Weldon и соавт.) рассматривает развитие силы и мощности как один из ключевых компонентов физической подготовки, который оказывает существенное влияние на скорость выполнения двигательных действий, устойчивость и способность спортсмена преодолевать сопротивление соперника [9]. Результаты метаанализа позволяют предположить, что упражнения, используемые в дзюдо, могут быть эффективным средством развития силовых способностей и двигательных навыков не только у спортсменов, но и у детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим в современной научной литературе всё большее внимание уделяется применению адаптированных программ дзюдо для лиц с различными нарушениями развития. Отмечается, что такие программы оказывают положительное влияние на развитие двигательных навыков, социального взаимодействия и эмоциональной регуляции также, способствуют улучшению моторных навыков, координации движений и коммуникативных способностей.

Таким образом, анализ научных источников свидетельствует о том, что дзюдо обладает значительным потенциалом как средство развития физических способностей и может эффективно использоваться в системе адаптивной физической культуры.

Одним из важных аспектов внедрения подобных программ является отношение родителей детей с ОВЗ к использованию средств дзюдо в системе физического воспитания. В связи с началом организации занятий дзюдо для детей с особыми образовательными потребностями нами было проведено анкетирование родителей. **Опрос проводился** на начальном этапе занятий с целью оценки особенностей двигательной активности детей, выявления существующих трудностей и определения отношения родителей к использованию средств дзюдо в системе адаптивной физической культуры. Анализ анкет показал положительное отношение родителей к использованию дзюдо как средства физического развития. Большинство респондентов считают целесообразным включение элементов данного вида спорта в программу физического воспитания и выражают готовность к участию детей в специальной программе занятий. Вместе с тем важным аспектом исследования являлось выявление особенностей двигательного развития детей на начальном этапе занятий. В связи с этим в анкете были предусмотрены вопросы, направленные на определение трудностей двигательной активности, с которыми сталкиваются дети в повседневной жизни и при выполнении физических упражнений (Рисунок 1).

Распределение трудностей двигательной активности (n=10)

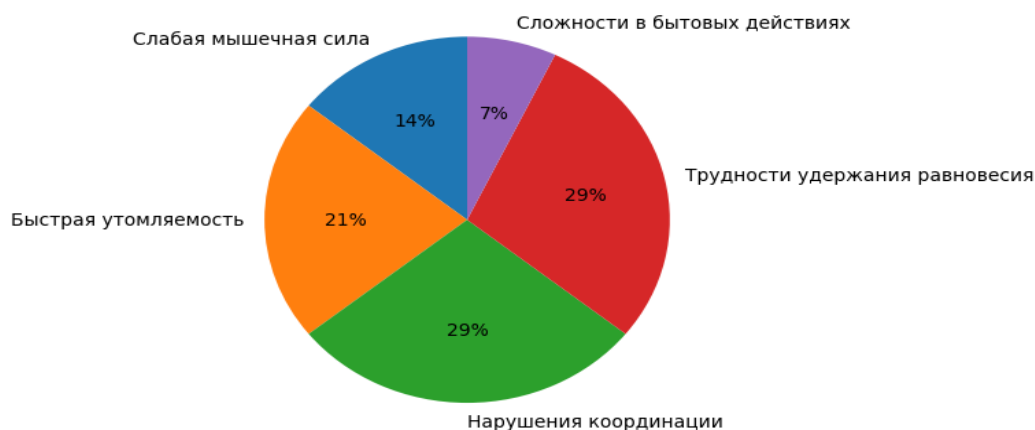


Рис. 1. Трудности двигательной активности детей с ОВЗ, занимающихся дзюдо (по результатам анкетирования родителей, n = 10)

Так, анализ результатов анкетирования родителей позволил выявить основные трудности двигательной активности, характерные для детей с особыми образовательными потребностями. Наиболее распространёнными, по мнению родителей, являются нарушения координации движений (29 %) и трудности удержания равновесия (29 %). Эти показатели свидетельствуют о том, что проблемы координации и контроля положения тела являются наиболее распространёнными двигательными трудностями у детей данной категории. Кроме того, 21 % родителей указали на быструю утомляемость детей во время физической активности, что может быть связано с недостаточной выносливостью и сниженной функциональной готовностью организма к двигательным нагрузкам. Также 14 % респондентов отметили слабую мышечную силу, что подтверждает результаты, представленные на предыдущем рисунке, и указывает на необходимость развития силовых способностей в процессе физического воспитания. Наименьшая доля ответов (7 %) относится к сложностям выполнения бытовых действий, однако данный показатель также свидетельствует о наличии определённых ограничений в повседневной двигательной активности.

Как видно из данных, представленных на рисунке 2, большинство родителей-респондентов (70 %) оценивают уровень физической силы детей с ОВЗ как ниже среднего по сравнению со сверстниками. Это свидетельствует о наличии определённых трудностей в развитии силовых способностей у значительной части детей данной категории. Ещё 20 % родителей указали, что уровень физической силы их детей значительно ниже среднего, что может свидетельствовать о более выраженных ограничениях двигательных возможностей и необходимости систематической коррекционно-развивающей физической активности. В то же время лишь 10 % респондентов оценивают уровень физической силы своего ребёнка как средний, что указывает на сравнительно небольшое количество детей, показатели физического развития которых приближаются к возрастной норме.

Полученные результаты согласуются с данными исследований, представленных в работах Соловьевой, Давыдова, Мовчан, Чжан, а также Kavanagh, Manninen и Issartel, в которых отмечается, что уровень развития силовых способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, ниже по сравнению со сверстниками с типичным развитием [2, 5].

Оценка уровня физической силы детей
(по результатам анкетирования родителей, n=10)

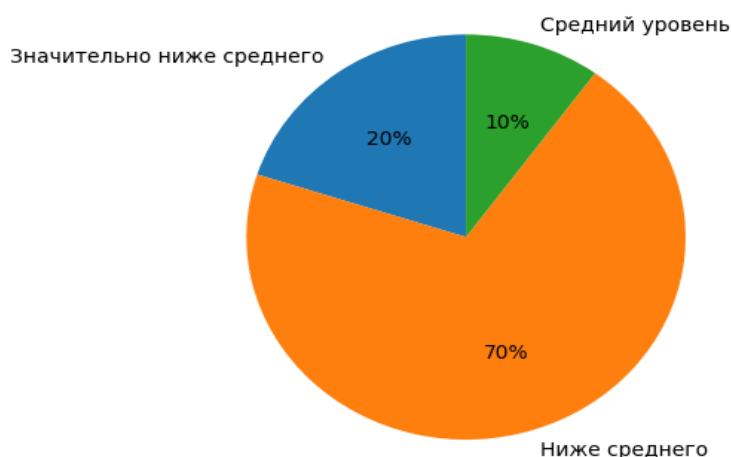


Рис.2. Оценка уровня физической силы детей с ОВЗ

Это связано с особенностями психомоторного развития, сниженной двигательной активностью и функциональными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Недостаточный уровень силы проявляется в слабости мышечного аппарата, сниженной выносливости и трудностях выполнения двигательных действий, что требует применения специальных средств адаптивной физической культуры. Выявленные особенности физического развития детей указывают на необходимость поиска эффективных средств двигательной активности, способствующих развитию силовых и координационных способностей. В связи с этим в ходе исследования особое внимание было уделено изучению отношения родителей к применению средств дзюдо в системе физического воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Для этого было проанализировано мнение респондентов относительно возможности включения элементов данного вида единоборств в занятия адаптивной физической культурой.

Результаты опроса показали положительное отношение родителей к использованию средств дзюдо для физического развития детей. Большинство респондентов считают, что элементы дзюдо могут способствовать развитию силы, координации движений и уверенности в себе. Родители также отметили, что занятия, включающие игровые и парные упражнения, способны повысить интерес детей к физической активности. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности применения средств дзюдо в системе адаптивной физической культуры для развития силовых и координационных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы

1. Полученные результаты показали, что у детей с ОВЗ наиболее выраженными трудностями двигательного развития являются нарушения координации движений, трудности удержания равновесия, слабая мышечная сила и повышенная утомляемость. Эти особенности необходимо учитывать при разработке программ адаптивной физической активности и использовании средств дзюдо в работе с данной категорией детей.

2. Результаты анкетирования свидетельствуют о положительном отношении родителей к использованию средств дзюдо для физического развития детей. Большинство респондентов считают целесообразным включение элементов дзюдо в занятия адаптивной физической культурой, что подтверждает перспективность применения данного вида двигательной активности для развития физических и координационных способностей детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. ПАШАЕВА, А. Р. Адаптивное дзюдо как средство комплексного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. In: Молодой ученый. 2025, nr. 40 (591), p. 136–139. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/591/128893>
2. DAVYDOVA, E.; MOVCHAN, A.; SOLOVYOVA, M.; DAVYDOV, D. Comparative Assessment of the Effectiveness of Adaptive Physical Education Programs for Primary School Children with ASD. 2025. nr. 1. P. 226-244. DOI: 10.51217/npsyresearch_2025_05_01_10
3. GHAEENI, S.; BAHARI, Z.; & KHAZAEI, A. A. Effect of core stability training on static balance of the children with Down syndrome. In: Physical Treatments-Specific Physical Therapy Journal 5, no. 1, 2015. p. 49-54.
4. HARAT, I.; KISLEV-COHEN, R.; FUKUDA, D. Strength, power and anaerobic capacities of male judo athletes across age and competitive levels. In: International Journal of Strength and Conditioning. 2025, vol. 5. DOI: [10.47206/ijsc.v5i1.488](https://doi.org/10.47206/ijsc.v5i1.488)
5. KAVANAGH, H.; MANNINEN, M.; ISSARTEL, J. Comparing the fundamental movement skill proficiency of children with intellectual disabilities and typically developing children: a systematic review and meta-analysis. In: Journal of Intellectual Disability Research. 2023.
6. LEGKAIA, E.F.; SALMANOVA, K.F. Adaptive physical education as a tool for developing motor and cognitive skills in children with ASD. In: Autism and Developmental Disorders. 2025, vol. 23, nr. 2, p. 53-62. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2025230206>.
7. PIERANTOZZI, E.; MORALES, J.; FUKUDA, D. H.; GARCIA, V.; GÓMEZ, A. M.; GUERRA-BALIC, M.; CARBALLEIRA, E. Effects of a long-term adapted judo program on the health-related physical fitness of children with ASD. In: International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022, vol. 19, nr. 24, p. 16731. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192416731>
8. POLEVAIA-SECAREANU, A. Oriental martial arts as one of the systems for the formation of cultural and moral values. In: Intellectus. 2024, nr. 2. Disponibil: <https://agepi.gov.md/en/intellectus/intellectus-2-2024/oriental-martial-arts-one-systems-formation-cultural-and-moral-values>
9. WELDON, A.; CLOAK, R.; KIRK, C.; RUDDOCK, A.; LANGAN-EVANS, C.; DETANICO, D.; LOTURCO, I.; KONS, R. Strength and conditioning practices of judo athletes and strength and conditioning coaches: a survey-based investigation. In: Journal of Strength and Conditioning Research. 2023, vol. 38. nr. 1. p. 160-173 Doi: 10.1519/JSC.0000000000004673.

УДК 37.013.2

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Надежда ГУСЕВА,

магистрантка гр.204-МР

e-mail: Guse-va.N@hotmail.com

Научный руководитель

Эллада Муса КУЛИЕВА,

доктор педагогических наук, профессор,

Бакинский славянский университет

г.Баку, Азербайджан

Abstract: Innovative teaching methods in continuing professional education constitute an integrated system of pedagogical, digital, and activity-based approaches aimed at developing highly qualified specialists capable of adapting to rapid technological and socio-professional changes. These methods are grounded in the principles of lifelong learning, adaptability, and personalization, ensuring alignment with individual needs and labor market demands. Their implementation involves the use of interactive and digital platforms, simulation technologies, case-

based and problem-oriented learning, as well as modular and project-based approaches. Blended and distance learning enhance accessibility and flexibility, while fostering learner engagement, cognitive independence, and intrinsic motivation.

Innovative methods also promote the development of critical thinking, analytical and communication skills, interdisciplinary collaboration, and decision-making under uncertainty. Their practice-oriented focus ensures the effective transfer of theoretical knowledge into professional contexts.

Overall, the integration of these approaches enhances professional competencies, supports continuous self-development, and strengthens adaptability to evolving labor market conditions.

Keywords: *innovative teaching methods, continuing professional education, pedagogical technologies, active learning methods, interactive learning, project-based learning, modular learning, professional competencies.*

Инновационные методы обучения в системе дополнительного профессионального образования представляют собой комплексную интеграцию педагогических, цифровых и деятельностно-ориентированных технологических подходов, направленных на формирование высококвалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях стремительных технологических преобразований и возрастающей сложности социально-профессиональных вызовов современного общества. Данные методы базируются на принципах непрерывности образования, адаптивности образовательных траекторий и персонализации обучения, что обеспечивает учет индивидуальных профессиональных потребностей обучающихся и динамики рынка труда.

Внедрение современных педагогических инноваций предполагает системное использование интерактивных и цифровых образовательных платформ, симуляционных технологий, кейс-методов, проблемно-ориентированных практик, модульного обучения и проектной деятельности. Особое значение приобретает применение технологий смешанного и дистанционного обучения, позволяющих расширить доступ к образовательным ресурсам и повысить гибкость образовательного процесса. Указанные подходы обеспечивают активное включение обучающихся в образовательную деятельность, способствуют развитию их познавательной самостоятельности и формированию устойчивой внутренней мотивации к обучению. Кроме того, инновационные методы обучения ориентированы на развитие критического и стратегического мышления, аналитических и коммуникативных компетенций, а также навыков междисциплинарного взаимодействия и принятия решений в условиях неопределенности. Важным аспектом является практико-ориентированная направленность обучения, обеспечивающая трансфер теоретических знаний в профессиональную деятельность. Это достигается за счет моделирования реальных профессиональных ситуаций, использования цифровых симуляторов и организации проектной работы, максимально приближенной к условиям профессиональной среды. Применение инновационных методов в системе дополнительного профессионального образования способствует не только повышению качества подготовки специалистов, но и формированию их готовности к непрерывному профессиональному развитию, самообразованию и адаптации к быстро меняющимся условиям современного рынка труда.

Активные методы обучения, включающие кейс-анализ, деловые и ролевые игры, тренинговые формы взаимодействия и дискуссионные практики, создают условия для эффективной интеграции теоретической подготовки с профессиональным опытом слушателей, обеспечивая перенос знаний в контекст реальной профессиональной деятельности. Указанные методы позволяют моделировать типичные и нестандартные профессиональные ситуации, формируя у обучающихся способность к принятию решений в условиях неопределенности, а также способствуют приобретению и закреплению практических компетенций, востребованных в современной профессиональной среде.

Применение активных методов обучения ориентировано на субъектную позицию обучающегося, предполагая его включенность в процесс познания через анализ, обсуждение

и практическое действие [3]. Кейс-анализ способствует развитию аналитического мышления и навыков интерпретации информации, деловые и ролевые игры формируют коммуникативные и управленческие компетенции, а также навыки командного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций. В совокупности данные методы обеспечивают развитие рефлексивных умений, критического мышления и способности к самооценке результатов собственной деятельности.

Современные исследования в области педагогических инноваций подчеркивают, что активные методы обучения характеризуются высокой степенью динамичности, вариативности и адаптивности к различным образовательным контекстам. Их использование направлено не только на усвоение знаний, но и на всестороннее личностное развитие обучающихся, включая формирование ценностных установок, профессиональной идентичности и мотивации к непрерывному обучению. Особое значение придается необходимости системного применения активных форм работы в образовательном процессе, что обусловлено *их эффективностью в формировании ключевых компетентностей будущих специалистов, таких как критическое мышление, коммуникация, креативность и способность к сотрудничеству* [4].

Интерактивные методы обучения, ориентированные на сотрудничество, профессиональный диалог и обмен опытом среди взрослых обучающихся, рассматриваются как фундаментальные технологии профессионального развития в программах повышения квалификации. Их сущностной характеристикой является опора на принципы андрагогики, предполагающие учет профессионального и жизненного опыта обучающихся, их образовательных потребностей и ориентацию на практическую значимость усваиваемых знаний. Данные методы реализуются через такие формы, как групповые дискуссии, мозговые штурмы, коллаборативные проекты, фасилитационные сессии и экспертные обсуждения, что способствует формированию образовательной среды, основанной на партнерском взаимодействии и равноправном обмене знаниями. В условиях интерактивного обучения обучающиеся выступают не только как получатели информации, но и как активные субъекты образовательного процесса, совместно конструирующие новые знания и профессиональные смыслы. Интерактивные методы усиливают внутреннюю мотивацию к освоению новых компетенций за счет включения обучающихся в процесс решения значимых профессиональных задач, обеспечивают более глубокое понимание изучаемого материала и его практической применимости. Кроме того, они способствуют развитию коммуникативных навыков, критического мышления и способности к аргументированному профессиональному диалогу, что особенно важно в условиях междисциплинарного взаимодействия и командной работы.

Существенным преимуществом интерактивных технологий является их влияние на формирование навыков самоорганизации и самостоятельного принятия решений. Обучающиеся учатся планировать собственную деятельность, нести ответственность за результаты своей работы, адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды и эффективно реагировать на возникающие вызовы. Это, в свою очередь, способствует развитию готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию и повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Проблемное обучение и дискуссионные технологии активизируют мыслительную и профессиональную деятельность обучающихся, стимулируют генерацию альтернативных решений в условиях неопределённости и способствуют развитию рефлексивных и метапознавательных навыков. Эти методы особенно актуальны в современном образовательном контексте, ориентированном на формирование навыков критического мышления, коммуникации, сотрудничества и решения комплексных профессиональных задач.

Модульные и проектные технологии в системе дополнительного профессионального образования выступают как эффективные инструменты структурирования содержания обучения, обеспечивая его логическую целостность, последовательность и гибкость. Модульный подход позволяет разделить образовательную программу на относительно

автономные блоки (модули), каждый из которых ориентирован на формирование конкретных профессиональных компетенций. Это, в свою очередь, создает условия для индивидуализации образовательных траекторий, поскольку обучающиеся получают возможность выбирать последовательность и темп освоения модулей в соответствии со своими профессиональными потребностями, уровнем подготовки и целями обучения. Кроме того, модульная организация учебного процесса способствует его оптимизации за счет рационального распределения учебной нагрузки, повышения управляемости образовательного процесса и *возможности оперативной корректировки содержания обучения в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда и профессионального сообщества* [1].

Проектные технологии, являясь неотъемлемой составляющей современных педагогических инноваций, обеспечивают практико-ориентированный характер обучения и направлены на формирование у обучающихся способности к самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности. В рамках проектной деятельности осуществляется интеграция теоретических знаний и практических умений, а также реализуется междисциплинарный подход, позволяющий рассматривать профессиональные задачи в их комплексности и взаимосвязанности. Проектная работа стимулирует развитие исследовательских навыков, критического и системного мышления, способствует формированию умений анализа и синтеза информации, а также принятию обоснованных решений в условиях неопределенности.

Особое значение проектная деятельность приобретает в контексте формирования навыков командной работы, коммуникации и распределения ответственности, что соответствует современным требованиям профессиональной среды. Участие в разработке и реализации проектов способствует развитию творческой активности обучающихся, их инициативности и способности к генерации инновационных идей. В совокупности модульные и проектные технологии обеспечивают повышение эффективности профессионального обучения, способствуют формированию устойчивой мотивации к саморазвитию и создают условия для успешной адаптации педагогов к современным вызовам образовательной и профессиональной практики. То есть, комплексное применение инновационных педагогических методов в системе ДПО педагогов способствует не только повышению профессиональных компетенций и практико-ориентированности образовательного процесса, но и формированию устойчивой готовности специалистов к современным вызовам. Это обеспечивает преемственность теории и практики, развитие профессиональной идентичности, готовность к непрерывному профессиональному росту и адаптацию к быстро меняющейся образовательной и профессиональной среде.

Библиографический список

1. КОВАЛЁВА, Н.В. Модульная система и инновационные формы ДПО. М., 2019.
2. КЛАРИН, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Наука, 2016.
3. Knowles M.S. The Adult Learner: A Neglected Species – Houston: Gulf Publishing, 2015.
4. МАРТЫНОВА, О.В. Методологические и организационные аспекты ДПО. М.: 2016.
5. ПАНФИЛОВА, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования 3-е издание, исправленное. М., 2012.
6. СЕЛЕВКО, Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2008.
7. СМОЛКИН, А.М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991.

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОЙ РЕЧИ

Азиза ГУЛИЕВА,

магистрантка гр. MR-101

e-mail: gulievaaziza04@gmail.com

Научный руководитель

Мехрибан АБДУЛЛАЕВА,

кандидат филологических наук, доцент,

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: *The article examines methodological approaches to the use of literary texts in Russian language lessons as an effective means of developing students' literacy skills. The educational potential of fiction in the formation of orthographic, punctuation, lexical, and communicative competence is analyzed. Special attention is paid to practical methods of working with literary texts, including expressive reading, linguistic analysis, creative retelling, essay writing, text editing, and discussion. It is concluded that the systematic use of literary works contributes to improving students' speech culture, expanding vocabulary, developing coherent oral and written speech, and increasing motivation to study the Russian language.*

Keywords: *literary text, literacy skills, Russian language teaching, speech development, communicative competence, language culture, teaching methods, fiction in education.*

В современных условиях модернизации системы образования особую актуальность приобретает проблема формирования грамотной речи обучающихся. Владение нормами устной и письменной речи, умение точно, логично и выразительно излагать свои мысли являются важнейшими показателями языковой культуры личности. Грамотная речь выступает не только средством успешной коммуникации, но и необходимым условием интеллектуального, культурного и профессионального развития человека. Поэтому поиск эффективных методов совершенствования речевых навыков учащихся является одной из актуальных задач современной педагогики и методики преподавания русского языка.

Одним из действенных средств развития грамотной речи является работа с художественным текстом. Художественная литература представляет собой богатый источник образцовой речи, отражающий нормы литературного языка, разнообразие лексических средств, синтаксических конструкций и стилистических особенностей. Обращение к художественным произведениям способствует расширению словарного запаса обучающихся, формированию орфографической и пунктуационной грамотности, развитию навыков выразительного чтения, анализа текста и построения собственных высказываний.

Особую ценность художественный текст приобретает благодаря своему воспитательному и культурологическому потенциалу. Он не только обучает языку, но и формирует эстетический вкус, нравственные ориентиры, способность к сопереживанию и критическому осмыслению действительности. Использование художественных произведений на уроках русского языка позволяет объединить языковое обучение с развитием личности обучающегося, делая образовательный процесс более содержательным и мотивирующим.

Цель исследования - определить роль художественного текста в развитии грамотной речи учащихся и выявить наиболее эффективные методические приёмы работы с ним. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи, включающие рассмотрение теоретических основ использования художественного текста в обучении русскому языку, определение его влияния на развитие грамотной речи, а также выявление

наиболее результативных практических методов работы с художественным текстом на уроках русского языка.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных методов в образовательной практике учителей русского языка.

Художественный текст представляет собой особую форму речевого произведения, обладающего эстетической ценностью и высоким языковым потенциалом. В отличие от учебных текстов, литературные произведения отличаются богатством лексики, разнообразием синтаксических конструкций, выразительными средствами языка и глубиной содержания.

Использование художественного текста на уроках русского языка позволяет сочетать языковое и культурологическое обучение. Учащиеся знакомятся с литературными нормами речи, осваивают богатство русского языка, развивают навыки анализа и интерпретации текста.

Работа с художественными произведениями оказывает комплексное влияние на *развитие грамотной речи* обучающихся. Прежде всего, систематическое обращение к литературным текстам способствует формированию орфографической грамотности. В процессе чтения, списывания, выполнения диктантов и анализа трудных слов учащиеся закрепляют навыки правильного написания слов, лучше запоминают орфограммы и учатся применять правила русского языка на практике. Наблюдение за написанием слов в контексте художественного произведения делает усвоение орфографических норм более осмысленным и устойчивым [1].

Не менее важную роль художественный текст играет в развитии *пунктуационной грамотности*. Изучая авторскую пунктуацию, учащиеся знакомятся с различными синтаксическими конструкциями, учатся понимать функции знаков препинания в передаче смысла, интонации и эмоциональной выразительности речи. Анализ предложений различной структуры помогает глубже осознать закономерности построения письменного высказывания и способствует формированию навыков грамотного письма.

Влияние художественной литературы на формирование лексической компетенции неоспоримо. Литературные произведения служат источником обогащения словарного запаса обучающихся, вводя их в круг новой лексики, устойчивых словосочетаний, фразеологических единиц, синонимических и антонимических рядов, а также разнообразных стилистических фигур [3]. Это способствует развитию у учащихся способности к более точной и выразительной вербализации собственных мыслей, минимизации речевых повторов и преодолению однообразия в речи.

Кроме того, художественный текст выступает в качестве эффективного средства формирования коммуникативной компетентности. Процессы пересказа, написания сочинений, анализа содержания произведений, выражения личной позиции и ее аргументации способствуют развитию навыков логического построения устных и письменных высказываний, соблюдения норм речевого этикета и учета прагматических аспектов коммуникативной ситуации. Учащиеся осваивают принципы последовательного изложения мыслей и формируют культуру речевого общения.

Обращение к художественной литературе способствует *формированию чувства языка, развивает образное мышление, воображение и эстетическое восприятие речи*. «Мысль человека материализуется в речи, в языковых формах; строя свою речь - предложения, текст, учащийся формирует мысль, придает ей четкость, свойственную языковым конструкциям. Мышление человека не может развиваться без языкового материала: овладение десятками тысяч слов, системой грамматических форм, механизмом их использования оказывает упорядочивающее воздействие на мышление» [2, с.8].

Практическая работа с художественным текстом на уроках русского языка предполагает использование разнообразных методических приёмов, направленных на развитие грамотной речи обучающихся. Одним из наиболее результативных методов является *выразительное чтение*, которое позволяет учащимся глубже прочувствовать

логику и эмоциональный строй произведения. «Выразительное чтение способствует совершенствованию речевого аппарата, оттачиванию дикции и овладению богатством интонационной палитры» [4, с.7]. В процессе такой деятельности обучающиеся учатся чувствовать структуру предложения, понимать авторский замысел и осознавать значение языковых средств выразительности. Кроме того, данный метод способствует развитию навыков устной речи и формированию общей культуры чтения.

Важное место занимает **лингвистический анализ** художественного текста. Работа над орфограммами, пунктуационными конструкциями, синтаксическими моделями и стилистическими особенностями позволяет соединить изучение языковой теории с практикой её применения. Учащиеся не просто механически усваивают правила, а видят их функционирование в живой речи. Анализ художественного текста помогает понять роль слов в контексте, особенности построения предложений, выразительные возможности грамматических средств. Это способствует более глубокому и осознанному усвоению норм русского языка [3].

Творческое изложение материала – это действенный способ работы с текстом, который выходит за рамки простого пересказа. Он требует от исполнителя не только понять и передать основную мысль, но и осмыслить ее, выделить ключевые моменты, выстроить логичную цепочку повествования и обогатить изложение яркими языковыми средствами. Такой подход открывает простор для различных вариаций: можно представить события глазами одного из персонажей, изменить порядок изложения, добавить собственные размышления или даже развить сюжет дальше. Эта практика отлично тренирует способность говорить и писать связно, стимулирует воображение и учит четко и последовательно выражать свои мысли.

Создание сочинений на основе литературных произведений также имеет большое значение. Этот вид деятельности направлен на совершенствование письменной речи, обучение построению связного текста, поддержанию его целостности, логичности и точности языка. В процессе написания сочинений ученики учатся высказывать свое мнение, анализировать действия персонажей, подкреплять свои суждения доказательствами, а также умело использовать цитаты и примеры из первоисточника. Сочинение становится площадкой для объединения знаний о языке, творческого подхода и читательского опыта.

Редактирование текстов заслуживает особого внимания. Этот метод призван развивать критическое мышление по отношению к собственной речи и формировать навыки самоконтроля. Учащимся предлагается выявлять и исправлять ошибки - орфографические, пунктуационные, грамматические и стилистические, а также подбирать более удачные и точные формулировки. Работа над редактированием помогает понять, какие требования предъявляются к грамотной речи, воспитывает внимательное отношение к каждому слову и способствует улучшению качества письменных работ.

Большое значение имеет организация **дискуссий по содержанию** художественного произведения. Обсуждение поступков героев, авторской позиции, нравственных и социальных проблем текста способствует развитию аргументированной устной речи. Учащиеся учатся формулировать мысли, отстаивать собственную точку зрения, приводить доказательства, уважительно относиться к мнению собеседника. Дискуссия развивает коммуникативную компетенцию, речевую активность и культуру общения.

Современная методика преподавания русского языка также предусматривает использование **интерактивных форм работы с художественным текстом**: ролевых игр, инсценировок, работы в группах, создания презентаций, проектов и цифровых заданий. Такие формы делают процесс обучения более мотивирующим и позволяют активнее вовлекать учащихся в работу с литературным материалом.

Проведённые нами педагогические наблюдения показывают, что систематическое использование указанных методов способствует повышению уровня орфографической и пунктуационной грамотности, расширению словарного запаса, развитию связной устной и письменной речи обучающихся. Кроме того, работа с художественными текстами усиливает

интерес к изучению русского языка, формирует читательскую культуру и способствует более прочному усвоению языковых норм. Именно поэтому художественный текст следует рассматривать как одно из важнейших средств речевого и личностного развития учащихся.

Таким образом, проведённый анализ подтверждает, что художественный текст обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом и является эффективным средством развития грамотной речи обучающихся. Использование произведений художественной литературы на уроках русского языка позволяет решать одновременно несколько важных задач: формировать орфографическую и пунктуационную грамотность, обогащать словарный запас учащихся, совершенствовать навыки устной и письменной речи, развивать коммуникативную компетенцию и культуру речевого общения.

Особая ценность художественного текста заключается в том, что «он представляет собой образец литературной, содержательной и эмоционально выразительной речи» [1]. В отличие от искусственно созданных учебных материалов, художественное произведение демонстрирует живое функционирование языковых единиц в контексте, раскрывает богатство лексических, грамматических и стилистических средств русского языка. Это создаёт благоприятные условия для осознанного усвоения языковых норм и формирования чувства языка у обучающихся.

Согласно результатам исследования, максимальную отдачу в работе с художественными текстами дают такие методы, как выразительное чтение, лингвистический анализ, творческий пересказ, написание сочинений, редактирование и организация дискуссий. Систематическое применение этих техник способствует развитию критического мышления, способности к анализу информации, умению стройно и последовательно формулировать собственные мысли, а также прививает навыки самоконтроля и ответственного отношения к своей речи.

Следует отметить, что работа с художественными произведениями оказывает влияние не только на языковую подготовку учащихся, но и на их личностное развитие. Через знакомство с литературными героями, жизненными ситуациями и нравственными проблемами обучающиеся приобретают ценностные ориентиры, развивают эмоциональный интеллект, эстетический вкус, способность к сопереживанию и критическому осмыслению окружающей действительности. В связи с этим художественный текст выступает не только средством обучения языку, но и важным фактором воспитания гармонично развитой личности.

Эффективность использования художественного текста во многом зависит от профессионального мастерства педагога, правильного отбора произведений с учётом возраста и уровня подготовки обучающихся, а также от выбора методических приёмов, соответствующих целям урока. В современных условиях целесообразно сочетать традиционные формы работы с инновационными технологиями, интерактивными заданиями и цифровыми образовательными ресурсами, что позволяет сделать учебный процесс более интересным, динамичным и результативным.

Итак, художественный текст занимает важное место в системе преподавания русского языка и должен рассматриваться как одно из ключевых средств формирования грамотной речи. Его целенаправленное и систематическое использование способствует повышению качества языкового образования, развитию речевой культуры учащихся и формированию устойчивого интереса к русскому языку и литературе. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой современных методик работы с художественными текстами в цифровой образовательной среде, а также с адаптацией литературного материала для различных возрастных и языковых категорий обучающихся.

Библиографический список

1. АХМЕДОВА, Л.Т.; КОН, О.В. Методика преподавания русского языка. Т.: «Fan va texnologiya», 2013. 240 стр.

2. БАРАНОВ, М.Т. (ред.) Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.
3. ШАНСКИЙ, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учебное пособие / Н. М. Шанский. Москва: Дрофа, 2017. 256 с.
4. ШЕЛЕСТОВА, З.А. Выразительное чтение в средней и высшей школе: Учебное пособие / З.А. Шелестова – 3-е изд., стер.электрон. Москва: МПГУ, 2024. 212 с. Текст: электронный. ISBN 978-5-4263-0359-1

УДК 373.1:004.8

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ: МОТИВАЦИЯ, ВОВЛЕЧЁННОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Эльмира ДЕНОВА,

студентка гр.АН-25

e-mail: terzi_valentina@mail.ru

Научный руководитель

Людмила КЁР,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *This article analyzes the impact of gamification on student learning. Gamification is viewed as an innovative pedagogical technology based on the integration of game mechanics. The study aims to identify the relationship between the use of gamification and indicators of motivation, engagement, and knowledge acquisition. The results demonstrate that the use of game elements promotes increased cognitive activity and the development of sustainable learning motivation.*

Keywords: *gamification, innovative teaching technology, student motivation, engagement, learning efficiency, game mechanics*

Современная система образования сталкивается со стремительным развитием цифровой экономики и спецификой восприятия информации поколениями “Z” и “Альфа”, а также последствиями пандемии, которая закрепила дистанционный формат как стандартную практику. Одной из основных проблем цифрового обучения остается - снижение мотивации и вовлеченности учащихся в учебный процесс. Традиционные методы теряют свою эффективность: учащиеся, которые выросли с экранами и мгновенным доступом к информации, предпочитают игровые формы обучения. В связи с этим, особое значение приобретает геймификация – использование игровых механик в образовательном процессе.

В последние годы она рассматривается как инструмент, способный повысить вовлечённость учащихся в учебный процесс и улучшить результаты усвоения знаний. Однако вопрос о реальном влиянии геймификации на образовательные результаты остаётся дискуссионным и требует эмпирической проверки.

Цель исследования: определить влияние геймификации на мотивацию, вовлечённость учащихся в учебный процесс.

Задачи исследования включают:

- изучение теоретических основ геймификации,
- рассмотрение примеров использования игровых приложений в обучении,
- выявление отношения учащихся к применению игровых методов, путем анкетирования.

Несмотря на то, что термин «геймификация» стал популярен лишь после 2010 г., игровые технологии в учебном процессе использовались и до этого времени. Так, в 1980 г. Ричард Бартл, исследователь и дизайнер игр, работающий в университете Эссекса, был приглашен участвовать в разработке первой в мире среды многопользовательской интерактивной игры с элементами виртуальной реальности. В этом же году Том Малоун показал, чему могут научиться дети, играя в компьютерные игры, и как это можно использовать в работе учителя [1].

Так что же включает в себя понятие «геймификация»?

С одной стороны, геймификация трактуется как метод внедрения игровых элементов и механик в неигровые контексты с целью усиления целевого поведения и повышения вовлечённости [2]. С другой – как процесс применения игровых стратегий в различных сферах жизнедеятельности [3].

В образовательной практике геймификация выступает в роли педагогического инструмента, позволяющего интегрировать игровые технологии в процесс обучения. Это способствует формированию устойчивой мотивации обучающихся к успешному освоению материала и активному участию в занятиях [6].

По сути, геймификация – это интеграция игровых элементов в неигровые ситуации для стимулирования мотивации и вовлечённости. Иными словами, она использует то, что делает игру увлекательной (баллы, уровни, награды, соревнования), и переносит эти механики в реальные сферы: образование, профессиональную деятельность, повышение квалификации и даже повседневные задачи.

Многие сталкиваются с геймификацией в повседневной жизни, зачастую не осознавая этого. Один из ярких примеров - приложение Duolingo для изучения иностранных языков, где обучение строится на выполнении заданий, получении баллов и переходе на новые уровни.

Исследования подтверждают, что использование игровых элементов значительно повышает интерес и вовлечённость учащихся, превращая выполнение заданий в игровой процесс. Стратегические обучающие игры развивают аналитическое мышление, а сама игровая форма усиливает мотивацию и формирует чувство достижения.

В научной литературе выделяют три ключевых составляющих геймификации:

- **элементы игры** – инструменты, формирующие игровое восприятие процесса (баллы, уровни, аватары, миссии и др.);
- **технологии создания игр** – методы, которые структурируют и упорядочивают игровые элементы, требуя при этом профессиональных навыков проектирования;
- **неигровой контекст** – деятельность, цель которой лежит за пределами самой игры. В образовательной среде это означает выполнение игровых заданий, связанных с социальными практиками и учебными задачами [2, с. 34].

Главная идея геймификации заключается во внедрении активных игровых элементов в уже существующие процессы, чтобы изменить привычные модели поведения и повысить вовлечённость аудитории. Многие исследователи отмечают, что данная технология способна оказать значительное влияние на систему образования в развитых странах и помочь преодолеть разрыв между поколениями учителей и учеников.

Особое внимание уделяется изучению особенностей поколения «Альфа» – детей, родившихся примерно с 2010 года. Это первое поколение, которое с раннего возраста живёт в полностью цифровой среде. Для них характерны активное использование технологий, стремление к интерактивному обучению, потребность в быстрой обратной связи и наглядном ощущении прогресса. Традиционные формы обучения, такие как продолжительные лекции и большие объёмы текстового материала, часто воспринимаются ими как менее удобные и недостаточно интересные.

В то же время исследования показывают, что игровые форматы обучения обеспечивают более высокие результаты. Использование баллов, уровней и рейтингов делает процесс обучения прозрачным и мотивирующим. Таким образом, геймификация рассматривается как перспективный подход в образовании, способный не только повысить

эффективность усвоения материала, но и способствовать развитию цифровых компетенций, самостоятельности и креативного мышления.

Принципы геймификации основаны на интеграции игровых элементов и механик в различные виды деятельности с целью усиления мотивации, вовлечённости и продуктивности. В образовательной среде они позволяют превратить процесс обучения в увлекательное и динамичное занятие, а в профессиональной сфере — стимулировать рост эффективности и развитие сотрудников.

Принципы геймификации:

1. Вовлечённость. Игровые элементы (баллы, уровни, бейджи, рейтинги) создают интерес и удерживают внимание участников, формируя ощущение прогресса и достижения.

2. Обратная связь. Система должна предоставлять быструю и понятную реакцию на действия пользователя. Мгновенные результаты помогают корректировать поведение и усиливают мотивацию.

3. Соревнование и сотрудничество. Геймификация предполагает как элементы конкуренции (таблицы лидеров, рейтинги), так и возможности для командной работы, что способствует развитию социальных навыков.

4. Постепенное усложнение. Задания строятся по принципу «от простого к сложному», поддерживая баланс между уровнем навыков и сложностью задач. Это соответствует теории потока, обеспечивая состояние «погружения».

5. Значимость. Игровые элементы должны быть связаны с реальными целями и задачами. Награды и достижения должны иметь ценность для участников — символическую или практическую.

6. Персонализация. Эффективная геймификация учитывает индивидуальные особенности участников: уровень знаний, интересы, мотивацию. Возможность выбора пути прохождения заданий усиливает чувство автономии.

Нейронаучные исследования показывают, что геймификация активирует ключевые системы мозга, связанные с мотивацией — прежде всего, дофаминовую систему вознаграждения, что усиливает интерес, вовлечённость и чувство достижения. Она влияет на когнитивные процессы через механизмы обратной связи, соревнования и прогресса, делая обучение и работу более привлекательными [5, с. 182].

Основные нейронаучные механизмы мотивации в геймификации:

1. Система обратной связи

- Быстрая реакция (результаты теста, переход на новый уровень) активирует префронтальную кору, отвечающую за планирование и контроль.

- Мгновенная обратная связь усиливает чувство контроля и снижает когнитивную нагрузку.

2. Дофаминовая система вознаграждения

- Дофамин выделяется при получении награды (баллы, бейджи, уровни).

- Это формирует положительное подкрепление и желание повторять действия.

- Эффект схож с игровыми и спортивными достижениями: мозг «ожидает» награды и усиливает мотивацию.

3. Эффект соревнования и социального сравнения

- Таблицы лидеров и рейтинги стимулируют социальную мотивацию, усиливая стремление к успеху.

4. Теория потока и баланс сложности

- При оптимальном уровне сложности активируются участки мозга, связанные с вниманием и концентрацией. Это создаёт состояние «потока» — полное погружение в задачу.

5. Эффект новизны и креативности

- Новые игровые элементы стимулируют гиппокамп, отвечающий за обучение и память. Это способствует лучшему усвоению материала и развитию творческого мышления [1].

Геймификация в обучении строится на нескольких ключевых механизмах, которые заставляют наш мозг вовлекаться в процесс. Первое – это мотивация через мгновенную обратную связь. В играх мы сразу видим результат своих действий: мы получаем очки, проходим уровень, открываем новые возможности. Достижения в обучении работают точно так же, как в компьютерных играх. Вместо долгого ожидания оценки, ученик мгновенно видит свой прогресс. В современных образовательных приложениях за каждое выполненное задание можно получить новый «уровень», за ежедневную практику – бонусы. Это подталкивает возвращаться в приложение ежедневно, проходить больше заданий и выполнять их качественно, ориентируясь на высокую оценку.

Второй важный элемент – это ощущение роста. Людям жизненно важно чувствовать, что они движутся вперёд. Игровые механики, такие как уровни и баллы, визуализируют этот рост.

Ещё один теоретический элемент – социальное взаимодействие. Рейтинги, таблицы лидеров и командные задания стимулируют активность. Те, кто использовал Kahoot, знают, как азартно ученики соревнуются в викторинах в режиме реального времени. Также, нельзя забывать об элементе случайности. Непредсказуемое вознаграждение вызывает мощный дофаминовый отклик и подогревает интерес.

Игровые механики задействуют те же нейронные механизмы, что и азартные игры, но в позитивном ключе: дофаминовая система: мозг получает вознаграждение за каждое маленькое достижение. Дофамин – это не гормон удовольствия, а гормон предвкушения и обучения. Мозг выделяет дофамин, когда результат оказывается лучше, чем ожидалось. В Quizlet, когда пользователь видит конфетти после сета или побеждает за рекордное время, мозг получает мощный импульс. ИИ не даёт награду за каждое действие, он чередует легкие слова с трудными. Эта непредсказуемость заставляет дофаминовые нейроны работать.

Геймификация решает одну из главных проблем обучения – скуку. Когда процесс становится увлекательным, мы учимся быстрее, запоминаем лучше и получаем от этого удовольствие.

В рамках данной проблемы нами было организовано исследование. Практическое исследование представляло собой опрос, организованный в форме онлайн-анкетирования на базе Google-форм. Целью опроса стало выявление отношения школьников к использованию игровых элементов в образовательном процессе и оценка их влияния на мотивацию и вовлечённость. Анкетирование было добровольным и анонимным. Респондентами стали учащиеся 8 класса теоретического лицея им. М.Губогло г. Чадыр-Лунга. Всего в исследовании приняли участие 50 человек. Анкета включала в себя вопросы (закрытые и открытые), относящиеся к различным аспектам новых образовательных технологий, которые позволяют сделать обучение более интересным.

Подытожив данные анкетирования, мы пришли к выводу, что геймификация оказывает значительное положительное влияние на образовательный процесс. Большинство учащихся отмечают рост интереса и мотивации при использовании игровых элементов, а показатели вовлечённости в таком формате почти в три раза выше по сравнению с традиционными уроками.

72 % респондентов отметили, что обучение с элементами игры вызывает у них больший интерес и желание учиться.

При традиционных уроках высокий уровень мотивации продемонстрировали лишь 28 % учащихся.

Результаты показали, что большинство участников положительно воспринимают внедрение игровых технологий в обучение. Ученики отмечали, что такие элементы, как баллы, уровни и рейтинги, делают процесс более интересным и понятным, а также помогают отслеживать собственный прогресс. Кроме того, многие респонденты указали, что игровые задания способствуют развитию самостоятельности и повышают желание активно участвовать в учебной деятельности.

Следовательно, геймификация является эффективным инструментом повышения мотивации и вовлечённости учащихся. Она не только делает процесс обучения более интересным, но и способствует развитию когнитивных и социальных навыков, снижает стресс и улучшает качество усвоения материала.

Таким образом, геймификация делает образовательный процесс более увлекательным и способствует росту вовлечённости

Преимущества геймификации:

- Повышение вовлечённости
- Традиционное обучение часто воспринимается как обязанность.
- Игровые элементы добавляют интерес и превращают процесс в увлекательное занятие. Исследование, опубликованное в *Frontiers in Psychology*, показало, что геймификация с использованием ИИ повышает вовлечённость на 40–60 % по сравнению с традиционными методами.

- Улучшение запоминания
- Эмоциональная вовлечённость усиливает процессы памяти.
- Ошибки воспринимаются не как наказание, а как часть обучения.
- Снижение стресса
- Развитие навыков
- Командная работа.
- Критическое мышление.
- Тайм-менеджмент [7].

У геймификации, несмотря на её эффективность, есть и определённые риски, которые важно учитывать при внедрении:

1. На внешних наградах (баллы, бейджи, рейтинги), учащиеся могут утратить интерес к самому процессу обучения и сосредоточиться лишь на «призах».

2. «Игра ради игры». При недостаточной связи игровых элементов с содержанием обучения существует опасность формализации процесса: задания превращаются в механическое накопление очков без реального образовательного эффекта.

3. Неравномерное вовлечение. Не все учащиеся одинаково реагируют на игровые механики. Для одних они становятся стимулом, для других — источником давления или даже демотивации.

4. Риск зависимости от стимулов. Чрезмерное использование игровых элементов может привести к тому, что обучающиеся будут ожидать постоянных наград и перестанут проявлять инициативу без них.

5. Перегрузка и стресс. Хотя геймификация снижает тревожность в экзаменационных ситуациях, чрезмерное соревнование или постоянное сравнение с другими может вызвать обратный эффект – стресс и снижение самооценки [3].

Геймификация – мощный инструмент, который способен значительно повысить мотивацию и вовлечённость. Однако у этого мощного инструмента есть и «риски». Однако её эффективность напрямую зависит от грамотного применения: игровые элементы должны быть органично встроены в образовательный процесс, поддерживать реальные цели обучения и учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Геймификация является эффективным инструментом современного образования, который помогает повысить интерес и вовлечённость учащихся. Она учитывает особенности современного поколения, привыкшего к быстрому получению информации, наглядному прогрессу и постоянной обратной связи. Использование игровых элементов (баллы, уровни, задания) делает процесс обучения более понятным и мотивирующим, помогая лучше усваивать даже сложный материал. Однако геймификация не является универсальным решением. Важно использовать её разумно, чтобы игровые элементы дополняли обучение, а не заменяли его. При правильном применении геймификация может эффективно сочетать традиционные и современные методы обучения. Таким образом, геймификацию можно

рассматривать как перспективный подход, который делает обучение более интересным, доступным и результативным для современного поколения.

Библиографический список

1. ВАРЕНИНА, Л.П. Геймификация в образовании. М.: Историческое и народное образование, 2019.
2. ВЕРБАХ, К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015.
3. ЗИМИН, В. Игрофикация. Свежий взгляд на мотивацию пользователей // Хабр: Сообщество IT-специалистов. URL: <https://habrahabr.ru/company/uidesign/blog/165779> (дата обращения: 15.04.2026).
4. КАПП, К.М. Геймификация обучения и образования. М.: Альпина Паблишер, 2012.
5. КИМ, В. Геймификация в процессе организации обучения //Трибуна ученого. -2020.- № 12.-С. 182-189.
6. ШУКЛИН, Д. Геймификация как средство повышения мотивации студентов при дистанционном обучении //Успехи современной науки и образования. 2016.- Т. 5. № 12. С. 127-132.
7. MALONE, Th. W. What makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games / Th. W. Malone. Palo Alto : Xerox, 1980.

УДК 37.07:004.8

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктор ДОЙЧЕВ,

магистрант гр.МОМ-24

e-mail: doychev.viktor133@gmail.com

Научный руководитель:

Анжела ПОЛЕВАЯ-СЕКЭРЯНУ,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет,

г.Комрат

Abstract: The rapid development of digital technologies and the growing integration of artificial intelligence into education necessitate a reconsideration of traditional approaches to school management. This study examines the potential and limitations of using neural network technologies in the managerial activities of general secondary education institutions. The research is based on a survey of 48 educators with varying levels of professional experience, aimed at identifying their awareness, attitudes, and readiness to implement AI-based tools in their work. The findings indicate that a significant proportion of teachers are already familiar with neural networks, with many having practical experience in their use; however, systematic integration into daily management practices remains limited. The study highlights key advantages of neural network technologies, including automation of routine tasks, improved data analysis, and enhanced decision-making support. At the same time, several barriers to adoption are identified, such as lack of trust in AI outputs, insufficient regulatory frameworks, limited technical infrastructure, and time constraints for mastering new tools. The results suggest that while there is a strong foundation for the adoption of AI in educational management, a comprehensive approach involving training, methodological support, and institutional regulation is necessary to ensure effective and sustainable implementation.

Keywords: *artificial intelligence, neural networks, educational management, school administration, digital transformation, teacher attitudes, AI adoption, educational innovation*

Интенсивное развитие цифровых технологий и внедрение искусственного интеллекта приводят к трансформации как содержания обучения, так и системы управления образовательным процессом. В этих условиях традиционные модели организации и администрирования образовательных учреждений требуют пересмотра с учетом новых технологических возможностей и вызовов. Особое значение приобретает использование нейросетевых технологий как инструмента оптимизации управленческой деятельности, повышения эффективности обработки данных и поддержки принятия решений. Современные научные исследования подтверждают значительный потенциал искусственного интеллекта в сфере образования, включая персонализацию обучения, автоматизацию рутинных процессов и повышение качества управленческих решений [1; 3; 4]. Вместе с тем в научной литературе подчеркивается, что внедрение данных технологий сопровождается рядом ограничений, связанных с организационными, педагогическими и технологическими факторами [1; 4]. В контексте управления образовательной деятельностью особую значимость приобретает обращение к теоретическим основам педагогического управления. Так, в исследовании Л. Шофрон отмечается, что эффективное управление учебной деятельностью предполагает системность, целенаправленность и учет индивидуальных особенностей обучающихся [5]. В условиях цифровой трансформации данные положения приобретают новое содержание, поскольку интеллектуальные технологии расширяют инструментарий педагогов и администрации в управлении образовательным процессом и мониторинге его результатов. Согласно позиции, представленной в работах, посвящённых управлению качеством образования, повышение результативности образовательных организаций напрямую связано с совершенствованием управленческих механизмов, основанных на анализе данных и использовании современных цифровых инструментов [2]. В этом контексте технологии искусственного интеллекта рассматриваются как перспективное средство повышения эффективности управленческой деятельности. Несмотря на значительный потенциал нейросетевых технологий, их практическое применение в управленческой деятельности учреждений общего среднего образования остаётся недостаточно разработанным и сопровождается рядом трудностей. К ним относятся недостаточная сформированность нормативно-методической базы, ограниченный уровень цифровых компетенций педагогов, а также недоверие к результатам работы искусственного интеллекта.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между возрастающими требованиями к эффективности управления образовательными организациями в условиях цифровой трансформации и недостаточной разработанностью практических способов внедрения нейросетевых технологий.

Цель исследования заключается в научном обосновании возможностей и ограничений применения нейросетевых технологий в управленческой деятельности учреждений общего среднего образования на основе анализа уровня информированности и готовности педагогов к их использованию. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

Задачи исследования.

1. Оценить уровень информированности и готовности педагогов к использованию нейросетевых технологий в управленческой деятельности учреждений общего среднего образования (на основе данных анкетирования);
2. Выявить основные возможности и ограничения применения нейросетевых технологий в управлении образовательным процессом в условиях современной школы.

Методика исследования: анкетирование педагогических работников с использованием авторского опросника, а также последующий количественный и качественный анализ полученных данных. В исследовании использован опросник,

ориентированный на выявление особенностей организации управленческой деятельности в школе и отношения педагогов к применению нейросетевых инструментов в профессиональной среде. Анкета включает двенадцать вопросов, охватывающих как повседневные рабочие процессы – распределение времени между задачами, оценку эффективности управления, – так и вопросы, связанные с цифровыми технологиями: уровень знакомства с нейросетевыми сервисами, уровень знакомства с нейросетевыми сервисами, а также готовность к их использованию в профессиональной деятельности. Для оценки отношения респондентов к использованию нейросетевых технологий применялась семибалльная шкала Лайкерта (1-7), позволяющая фиксировать степень согласия с предложенными утверждениями – от полного несогласия до полного согласия, что обеспечило более точную дифференциацию мнений участников исследования. В опросе приняли участие 48 педагогических работников с различным профессиональным стажем и опытом работы, что позволило получить разноплановые ответы и зафиксировать различия в восприятии рассматриваемых вопросов. Структура анкеты выстроена таким образом, чтобы последовательно перейти от текущего состояния управленческой практики к оценке потенциала автоматизации отдельных процессов и роли нейросетевых решений в этом контексте. Проведение опроса направлено на получение эмпирических данных, которые дают возможность определить, какие управленческие задачи вызывают наибольшую нагрузку, насколько педагоги готовы к использованию новых инструментов и какие условия могут повлиять на их внедрение в школьную практику.

Результаты и обсуждение

Анализ социально-демографических характеристик участников исследования показал, что в выборке представлены педагоги различных возрастных групп, что обеспечивает репрезентативность полученных данных и позволяет учитывать межпоколенческие различия в восприятии цифровых технологий (рис. 1). Наибольшую долю составляют респонденты в возрасте до 30 лет (27,7%), за которыми следуют участники в возрасте 30-39 лет (23,4%). Существенную часть выборки составляют педагоги старших возрастных категорий: 60 лет и старше (21,3%) и 50-59 лет (17,0%), тогда как наименее представлена группа 40-49 лет (10,6%). Таким образом, выборка отражает широкий спектр профессионального опыта и позволяет сопоставить позиции молодых специалистов и педагогов с длительным стажем.

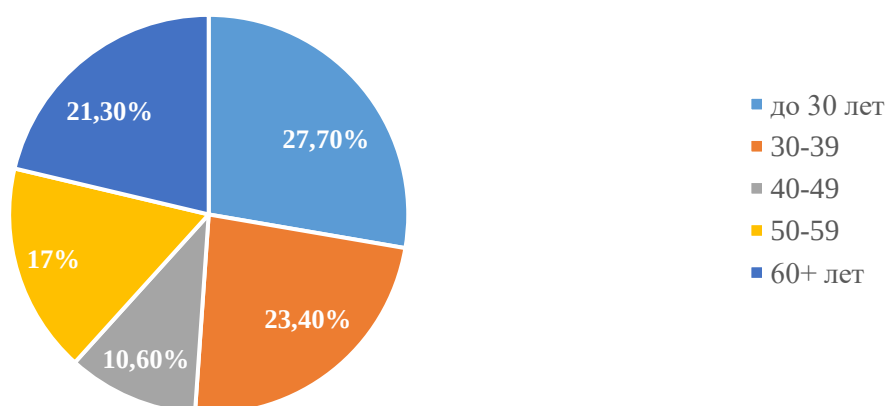


Рис.1. Возрастная структура респондентов

Анализ стажа педагогической деятельности показал преобладание в выборке опытных специалистов: около 40% респондентов имеют стаж работы от 20 до 40 лет, ещё 22,9% – более 40 лет. В то же время доля молодых специалистов (до 5 лет стажа) составляет 14,6%, что свидетельствует о наличии в выборке как начинающих, так и высококвалифицированных педагогов. Подобная структура позволяет более объективно оценить уровень готовности педагогического сообщества к внедрению инновационных технологий.

Результаты исследования показали, что уровень вовлечённости педагогов в использование нейросетевых технологий находится на достаточно высоком уровне (рис. 2). Так, 39,6% респондентов указали на регулярное использование нейросетевых инструментов в профессиональной деятельности, ещё 45,8% применяют их эпизодически. При этом 14,6%

участников ограничиваются лишь теоретическим знанием без практического применения. Объединение групп с регулярным и эпизодическим использованием позволяет констатировать, что 85,4% педагогов уже имеют опыт взаимодействия с нейросетевыми технологиями. Это свидетельствует о том, что нейросетевые технологии уже частично интегрированы в профессиональную деятельность педагогов, преимущественно на уровне отдельных задач (подготовка материалов, анализ информации).

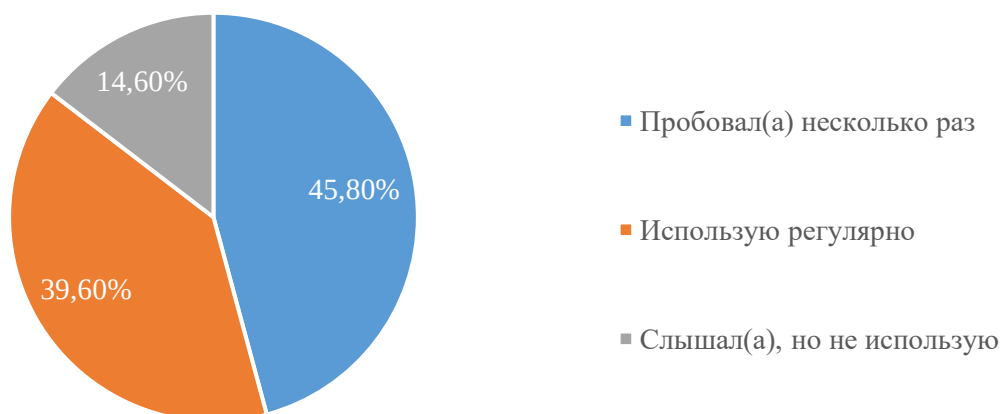


Рис.2. Использование нейросетей учителями в работе

В то же время большая часть учителей не отвергает технологию, однако ожидает понятных условий: обучения, методических рекомендаций и примеров реального применения. Без этого использование остаётся эпизодическим, а не системным. Полученные данные указывают на сформированную базу для дальнейшей цифровой трансформации управленческой деятельности в школе.

Сопоставление результатов анкетирования с выводами исследования «Barriers to AI Adoption in Education: Insights from Teacher's Perspectives» позволяет выявить высокую степень совпадения в понимании ключевых барьеров внедрения искусственного интеллекта в образовательной среде [1]. Прежде всего, в обеих выборках значимое место занимает проблема недоверия к результатам работы ИИ. В проведённом анкетировании данный барьер оказался наиболее выраженным: 43,8% респондентов указали на страх ошибок и неточностей. Аналогичный вывод представлен и в исследовании, где подчёркивается, что сомнения в надёжности и корректности генерируемого контента являются одним из основных факторов, сдерживающих использование ИИ педагогами. Существенное совпадение наблюдается и в отношении нормативных ограничений. В анкетировании 37,5% участников отметили недостаточную разработанность правовой и методической базы (рис. 3). В рассматриваемой статье также акцентируется внимание на отсутствии чётких регламентов и рекомендаций, что снижает уверенность учителей и затрудняет интеграцию технологий в образовательный процесс. Организационные и временные барьеры также демонстрируют сходство. Так, 31,3% респондентов указали на перегруженность текущими задачами, а 27,1% - на нехватку времени для освоения новых инструментов. В исследовании эти факторы объединяются в группу ресурсных ограничений, подчёркивая, что высокая рабочая нагрузка и дефицит времени существенно препятствуют внедрению инноваций. Технические и компетентностные проблемы в целом также совпадают. В анкетировании 25% участников отметили отсутствие необходимой техники или доступа к интернету, а ещё 25% - непонимание принципов работы ИИ. В исследовании аналогичные барьеры описываются как недостаток инфраструктуры и цифровых навыков, которые напрямую влияют на уровень использования технологий. Некоторые различия наблюдаются в степени выраженности отдельных факторов. Например, отсутствие поддержки со стороны администрации в анкетировании отмечено лишь 12,5% респондентов, тогда как в исследовании данный фактор рассматривается как более значимый элемент институциональной среды. Данный результат отражает особенности локального образовательного контекста, где

административная поддержка воспринимается как менее критичный фактор по сравнению с индивидуальными и техническими ограничениями.

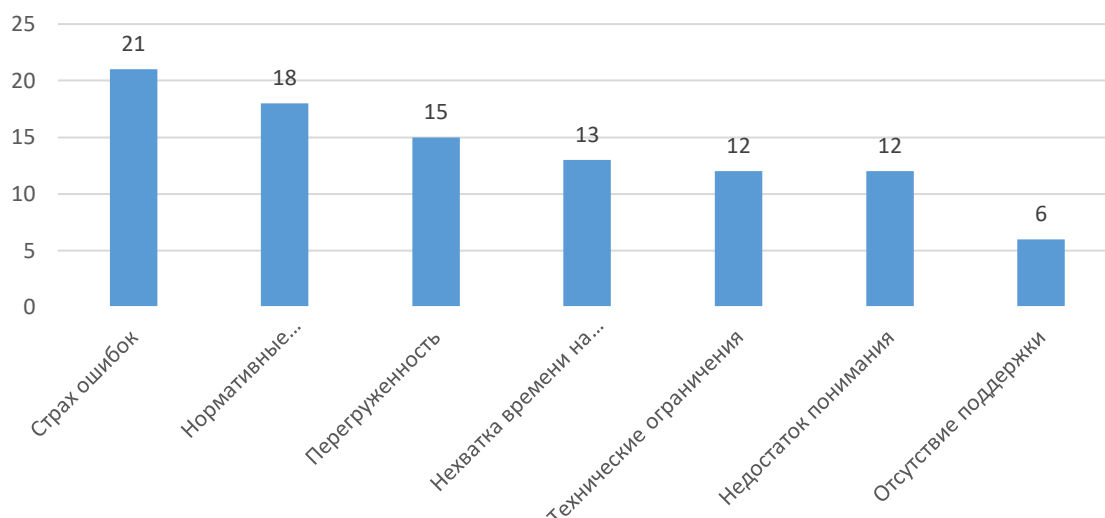


Рис.3. Барьеры внедрения нейросетевых технологий в школьном управлении

Результаты анкетирования в значительной степени подтверждают выводы международного исследования. В обоих случаях барьеры внедрения ИИ носят комплексный характер и включают когнитивные (недоверие и непонимание), организационные (нагрузка и нехватка времени), технические (инфраструктура) и институциональные (нормативная база и поддержка) аспекты, что указывает на необходимость системного подхода к их преодолению.

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что нейросетевые технологии могут быть эффективно использованы для автоматизации документооборота, анализа образовательных данных и поддержки управленческих решений. Их использование открывает возможности для автоматизации рутинных процессов, более оперативного анализа данных, поддержки управленческих решений и оптимизации распределения рабочего времени педагогов и администрации. Результаты анкетирования показали, что большинство педагогических работников уже имеют опыт взаимодействия с нейросетевыми инструментами, что свидетельствует о формировании базы для их дальнейшего внедрения. При этом использование таких технологий носит преимущественно эпизодический характер, что указывает на недостаточную интеграцию нейросетей в повседневную управленческую практику. В ходе исследования были выявлены ключевые ограничения, препятствующие более широкому применению нейросетевых решений. К ним относятся недоверие к результатам работы искусственного интеллекта, недостаточная разработанность нормативной и методической базы, высокая загруженность педагогов, дефицит времени для освоения новых технологий, а также технические и компетентностные трудности. Комплексный характер данных барьеров подтверждает необходимость системного подхода к их преодолению.

Библиографический список

1. AHMED, J.; SOOMRO, A.K.; NAQVI, S.H.F. Barriers to AI Adoption in Education: Insights from Teacher's Perspectives. In: International Journal of Innovations in Science and Technology, 2025, Vol. 7, No. 1, p. 411-421. DOI: 10.33411/ijist/202571411421.
2. DENISENKO, I.S. Improving the effectiveness of educational quality management mechanisms as the main condition for improving school educational outcomes. In: *Psychological Science and Education* 2023, Vol. 28 no.5. pp. 131-141 DOI:10.17759/pse.2023280510

3. ITINSON, K.S; CHIRKOVA V.M._To the question of the impact of artificial intelligence on modern education. In: *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2021. Т. 10. № 1(34) pp. 299-301 DOI:10.26140/anip-2021-1001-0076
4. OECD. AI Adoption in the Education System: International Insights and Policy Considerations for Italy. OECD Artificial Intelligence Papers, 2025, № 52.
5. ШОФРОН, Л. Управление учебной деятельностью учащихся в ходе педагогического процесса. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2018, nr. 3(14), pp. 108-118. ISSN 1857-0623.

УДК 37.013

ПОТЕНЦИАЛ КУРРИКУЛУМА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ольга КАЙКЫ,

студентка гр. ЗНДП-21

e-mail: kayki.olga@gmail.com

Научный руководитель:

Мария ЯНИОГЛО,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the potential of the National Primary Education Curriculum of the Republic of Moldova (2018) in the implementation of intercultural education for primary school students. It analyzes the curriculum's possibilities in fostering a respectful attitude towards cultural diversity, tolerance, intercultural competence, and the civic identity of students. Special attention is given to the step-by-step development of intercultural upbringing in the 3rd and 4th grades, as well as the interdisciplinary nature of implementing intercultural content through integration into various educational areas.*

Keywords: *intercultural education, primary education curriculum, primary school, intercultural competence, cultural diversity, tolerance, civic identity, personal development.*

Современная образовательная система Республики Молдова нацелена на воспитание гармоничной личности, способной эффективно функционировать в поликультурном социуме. Особенно остро этот вопрос стоит в полиэтнических регионах, таких как АТО Гагаузия, где ежедневное взаимодействие представителей различных культур: гагаузов, молдаван, болгар, украинцев, русских, др. требует высокого уровня толерантности, эмпатии и межкультурной грамотности.

Школа выступает основным институтом социализации, где закладываются базовые ценности гражданина. Согласно четко обозначенной позиции исследователя О.В. Гукаленко, «поликультурная образовательная среда требует от школы подготовки молодого поколения к созидательной жизни в условиях многонационального общества» [8, с. 14]. Формирование гражданской идентичности, свободной от этнических стереотипов и ксенофобии, должно начинаться именно на этапе начального образования, когда психика ребенка наиболее восприимчива к усвоению нравственных норм.

Методологические и психологические основы воспитания в начальной школе. С точки зрения возрастной психологии, младший школьный возраст является фундаментальным периодом для формирования гражданской и культурной идентичности. Дети 7-11 лет отличаются высокой эмоциональной отзывчивостью, обостренным чувством справедливости и отсутствием глубоко укоренившихся социальных предубеждений. Если

упустить этот благоприятный (сензитивный) период, то в подростковом возрасте нетерпимость к «другому» может принять более агрессивные формы.

Межкультурное образование на данном этапе понимается не просто как пассивная передача этнографических знаний о народах мира, а как целенаправленное развитие умения вести равноправный диалог. Вопрос о межкультурном образовании глубоко исследован в трудах ведущих учёных отечественной и международной научной школы. Например, Г.Д. Дмитриев полагает, что многокультурное образование – это главный «инструмент против предубеждений, расизма, ксенофобии и дискриминации в обществе» [9, с. 34]. В свою очередь, О.В. Гукаленко утверждает, что «поликультурная образовательная среда предъявляет школе требования по подготовке молодого поколения к созидательной жизни в многонациональном обществе» [8, с. 14].

Изучение данной проблемы также связано с многогранными исследованиями М.А. Яниогло, которая рассматривает понятие межкультурного воспитания с различных точек зрения, начиная с этапа профессионального становления преподавателя и заканчивая формированием обучающей среды. При рассмотрении вопроса о профессиональном становлении учителя исследователь утверждает, что в условиях современности «межкультурная компетентность становится движущей силой личностного развития педагога, который должен быть способен противопоставить негативным глобальным тенденциям, это готовность к эффективному межкультурному общению» [12, с. 279]. Обосновывая данный тезис в контексте создания образовательной среды, исследователь подчеркивает, что «формирование межкультурной компетентности предполагает признание любой культуры... как совокупности неповторимых, уникальных и самобытных ценностей» [13, с. 20]. Как координатор и соавтор университетского куррикулума, М.А. Яниогло делает акцент на практическом применении этнопедагогики, указывая на «воспитательную ценность пословиц, поговорок, загадок в контексте межкультурного взаимодействия» [4, с. 93].

Данный подход созвучен с позицией и других исследователей: Л.С. Кер, М.К., Влах и Г.Г. Левинтий, которые утверждают, что основой воспитания является «проявление любви к родному краю, уважение индивидуальности каждого человека и доброжелательное отношение к различным национальным группам» [10, с. 47]. Таким образом, интеграция этих подходов позволяет создать в начальной школе среду, где культурное многообразие воспринимается как ресурс развития.

Анализ межкультурного потенциала Куррикулума (2018 г.). «Куррикулум для начального образования является составной частью Национального куррикулума и представляет собой регламентирующий документ и нормативный акт, предназначенный для внедрения в образовательный процесс в начальных классах. Цель куррикулума для начального образования состоит в конкретизации и применении образовательных политик на уровне начального образования» [2, с. 7].

Если расшифровать это понятие глубже (опираясь на Основы Национального куррикулума), то куррикулум — это комплексный, целостный документ, который отвечает на все главные вопросы учителя:

- **Для чего мы учим?** (формирование системы компетенций у ребенка).
- **Чему мы учим?** (единицы содержания и распределение материала).
- **Как мы учим?** (рекомендуемые методы, образовательные технологии и виды учебной деятельности).
- **Как мы проверяем результат?** (оцениваемые продукты и система критериального оценивания) [2].

То есть, для будущих учителей начальных классов, Куррикулум — это главный закон и настольная книга, которая организует и направляет всю работу с учениками с 1 по 4 класс. Главная особенность документа заключается в том, что межкультурный аспект не вынесен в рамки отдельной дисциплины, а органично интегрирован в содержание таких базовых

предметов, как «Личностное развитие», «Познание мира», «Язык и общение» (румынский язык, родной язык).

Согласно «Национальному гиду по внедрению куррикулума», педагог призван не просто информировать класс, а «создавать образовательные ситуации, в которых учащиеся учатся ценить как собственную национальную культуру, так и культурное наследие других» [3, с. 45]. Высшей правовой и нравственной основой этих педагогических действий выступает Кодекс об образовании Республики Молдова, статья 6, которая законодательно закрепляет идеал уважения к культурному многообразию [11].

Специфика межкультурного образования в 3-ем и 4-ом классах: от теории к социальному действию. К 3-му и 4-му классам возрастные возможности учащихся претерпевают качественные изменения. Дети переходят от исключительно эмоционального и наглядно-образного восприятия к осознанному анализу социальных отношений, установлению причинно-следственных связей. Именно поэтому методические подходы в 3-ем и 4-ом классах начальной школы кардинально отличаются от работы в 1-ом и во 2-ом классах, где доминируют сказки и игры.

В 3-ем классе педагогическая работа концентрируется на достижении уровня «Осведомленности». Школьники детально изучают традиции родного края – Буджака. На уроках они сравнивают элементы быта, фольклор, национальную кухню и праздники гагаузов, молдаван и болгар. Основная задача учителя на этом этапе – сформировать у ребенка устойчивое понимание того, что культурные различия являются не поводом для конфликта, а колоссальным ресурсом для духовного обогащения и развития каждого и всего общества.

В 4-ом классе акцент методично смещается на более сложный уровень — «Действие и рефлексия». Дети 10-11 лет уже способны анализировать поступки, критически мыслить и отстаивать свою точку зрения. Здесь учащиеся тренируются применять полученные знания в реальных (или смоделированных) конфликтных ситуациях, учатся обсуждать базовые права человека и свою личную ответственность как гражданина. Согласно требованиям Куррикулума, к моменту окончания 4-го класса ученик должен овладеть «начальной межкультурной компетентностью, позволяющей вступать в диалог» [2, с. 88].

Потенциал куррикулума максимально раскрывается через междисциплинарную интеграцию. Межкультурный подход позволяет объединить содержание разных предметов вокруг общей смысловой оси. Проще говоря, школьная программа работает лучше всего, когда разные предметы не оторваны друг от друга, а дополняют друг друга. Тема дружбы народов и уважения к разным культурам — это та самая основа, которая связывает уроки языка, музыки и познания мира. Чтобы было наглядно видно, как усложняется это обучение от класса к классу, представим в сравнении задачи для 3-го и 4-го годов обучения в Таблице 1.

Таблица 1. Сравнение межкультурных аспектов в образовательных областях
(на основе Куррикулума 2018 г.)

Куррикулумная область	3 класс	4 класс	Динамика развития
Язык и общение (<i>Limbă și comunicare</i>)	Понимание текстов о разных культурах; начальные сравнения норм общения	Умение выражать толерантные позиции, осмысленное сравнение культурных традиций.	От восприятия → к анализу и аргументированному выражению позиции.
Искусство (<i>Arte: Ed. muzicală, Ed. plastică</i>)	Ознакомление с художественными и музыкальными традициями этносов Молдовы.	Осознанное сравнение стилей, участие в совместных творческих и культурных проектах.	От визуального и аудиального знакомства → к творческому межкультурному самовыражению.
Науки	Изучение географии и	Сравнение природных	От базового

(<i>Științe</i>)	окружающей среды родного края; косвенное знакомство с культурными особенностями регионов	и культурных особенностей; экологические ценности как универсальный объединяющий фактор.	наблюдения → к интерпретации взаимосвязи человека, культуры и природы.
Технологии (<i>Educație tehnologică</i>)	Освоение основ традиционных ремесел своего и других народов.	Понимание ремесла как части национального культурного наследия, сравнение техник.	От практических навыков → к уважению и сохранению культурного наследия.
Социально-гуманитарное образование (<i>Ed. moral-spirituală, Dezvoltare personală</i>)	Исследование собственной идентичности, развитие эмпатии, понимание норм сотрудничества.	Оценка поступков с точки зрения общечеловеческой морали, проявление социальной ответственности.	От осознания себя и эмоций → к активной гражданской и толерантной позиции.

Анализ междисциплинарной интеграции и системы критериального оценивания.

Как наглядно продемонстрировано в Таблицу 1, развитие межкультурной компетентности носит поступательный, спиралевидный характер. В 4-ом классе знания, полученные в 3-ем классе, становятся базой для формирования сложных социальных навыков.

Комплексный потенциал куррикулума раскрывается именно через междисциплинарный подход. К примеру, на интегрированном уроке румынского и родного (гагаузского/болгарского) языков младшие школьники могут проводить сравнительный анализ пословиц о дружбе, труде и гостеприимстве. Дети сами приходят к выводу, что нравственные идеалы у всех народов одинаковы. Это полностью подтверждает фундаментальный тезис исследователя Г.Д. Дмитриева о том, что многокультурное образование выступает как «инструмент против предубеждений» [9, с. 34].

Кроме того, в 4-ом классе огромную роль играет проектная деятельность. Проекты на темы, например, «Многонациональная Молдова» или «Кулинарная карта моего села» объединяют знания из школьных предметов: «Познание мира», «Технологическое воспитание» и языков, а работа в гетерогенных (разнородных) малых группах побуждает детей на практике применять навыки толерантного общения.

Ключевым механизмом контроля этого процесса является инновационная система критериального оценивания через дескрипторы, внедренная в практику начального образования Молдовы [5]. При традиционной балльной системе оценивался лишь академический интеллект ребенка. Сегодня методология требует от учителя начальных классов оценивать эмоциональный и социальный интеллект. Так, при работе над групповым проектом учитель отслеживает по дескрипторам: умеет ли ребенок выслушать позицию одноклассника с другим культурным бэкграундом, способен ли он мирно разрешить спор, делится ли он материалами с товарищами. Это превращает межкультурное воспитание из прописанной формальности в живую практику.

Таким образом, глубокий теоретический и практический анализ подтверждает, что Национальный куррикулум начального образования Республики Молдова обладает колоссальным ресурсом для воспитания толерантной и открытой личности. Проведенный сравнительный анализ подходов в 3-ем и 4-ом классах наглядно иллюстрирует качественный переход от этапа базового ознакомления с культурами народов/этносов к этапу формирования активной гражданской позиции и эмпатии. Эффективное использование уникального регионального материала АТО Гагаузия, внедрение современных интерактивных и проектных методов, а также грамотное применение критериального оценивания позволяют учителю начальных классов успешно выполнить свою главную миссию. Выпускник начального уровня образования переходит в гимназическое звено

гармоничной личностью: он гордится своими национальными/этническими корнями, четко осознает свою гражданскую принадлежность к Республике Молдова и готов к созидательному, бесконфликтному взаимодействию в многонациональном, полиэтническом обществе.

Библиографический список

1. CUCOȘ, C. Educația - dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 288 p.
2. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. 272 p.
4. IANIOGLO, M. (coord.) et al. Curriculum universitar: Educație interculturală pentru viitorii pedagogi. Chișinău: ProDidactica, 2020. 112 p.
5. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV. Chișinău: MECC, IȘE, 2019. 84 p.
6. PLUGARU, L.; PAVALACHE, M. Educație interculturală. Sibiu-Brașov: Psihimedia, 2007. 162 p.
7. ВЕТОХИНА, А.Я.; ДМИТРИЕНКО, З.С.; ЖИНГАЛЬ, Е.Н. Нравственно-патриотическое воспитание детей. СПб.: Детство-Пресс, 2010. 192 с.
8. ГУКАЛЕНКО, О.В. Поликультурное образование: теория и практика / О. В. ГУКАЛЕНКО. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. 512 с.
9. ДМИТРИЕВ, Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.
10. КЕР, Л.; ВЛАХ, М.; ЛЕВИНТИЙ, Г. Концептуальные основы межкультурного воспитания детей в условиях образовательного учреждения. В: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Комрат: КГУ, 2021. с. 45-50.
11. Кодекс об образовании Республики Молдова: № 152 от 17.07.2014. В: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2014. № 319–324. с. 18 - 55.
12. ЯНИОГЛО, М.А. Межкультурная компетентность как условие успешного профессионального становления педагога. В: Наука. Образование. Культура. Сборник материалов конференции. Комрат: КГУ, 2022. с. 274-279.
13. ЯНИОГЛО, МА. Полиэтническая образовательная среда как фактор формирования межкультурной компетентности. В: Функционирование славянских и других языков и литератур в контексте языковой ситуации в РМ. Комрат: КГУ, 2023. с. 14-21.

УДК 37.013:373.3

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ольга КАМБУР,
магистрантка группы МНО-24
e-mail: kamburolga94@gmail.com
Научный руководитель
Мария ЯНИОГЛО,
доктор, конференциар,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the problem of forming cognitive interest among primary school students through project-based learning in the context of modern education. The study is based on a theoretical analysis of pedagogical and psychological literature, as well as the generalization of modern educational practices. Particular attention is paid to the role of cognitive interest as a fundamental component of learning motivation and a condition for effective knowledge

acquisition. The pedagogical potential of project-based learning is revealed, including its influence on students' independence, creativity, and research skills. It is concluded that project activity significantly increases students' engagement and contributes to the formation of a stable cognitive interest in the learning process.

Keywords: *cognitive interest, project-based learning, primary school students, learning motivation, primary education, pedagogical technologies.*

Введение. Современная образовательная парадигма ориентирована на развитие личности учащегося, способного к активному познанию, самостоятельному поиску информации и её осмыслению. В этих условиях особую значимость приобретает формирование познавательного интереса как одного из ведущих факторов успешности обучения. Познавательный интерес обеспечивает внутреннюю мотивацию учебной деятельности, способствует более глубокому усвоению знаний и формирует устойчивое отношение к обучению.

Начальная школа является важнейшим этапом в развитии ребёнка, поскольку именно в этот период закладываются основы учебной деятельности, формируется отношение к познанию и развивается интеллектуальный потенциал личности. Однако педагогическая практика показывает, что у значительной части учащихся наблюдается недостаточная выраженность познавательного интереса, что приводит к снижению учебной активности и поверхностному усвоению знаний.

В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных педагогических средств, способствующих развитию познавательного интереса. Одним из таких средств является проектная деятельность, которая позволяет сделать процесс обучения более осмысленным, практико-ориентированным и личностно значимым для учащихся начального уровня образования.

Актуальность исследования. Актуальность проблемы формирования познавательного интереса обусловлена современными требованиями к качеству образования и необходимостью перехода от репродуктивных методов обучения к деятельностным. В условиях информационного общества учащиеся сталкиваются с большим объёмом информации, что требует не только её усвоения, но и осмысления, анализа и применения.

Традиционные формы обучения не всегда обеспечивают необходимый уровень мотивации, так как ориентированы преимущественно на передачу готовых знаний. В то же время современные образовательные стандарты предполагают развитие у учащихся самостоятельности, критического мышления и способности к решению проблемных задач.

Проектная деятельность в данном контексте выступает как эффективная технология, позволяющая объединить теоретические знания и практическую деятельность учащихся. Она способствует формированию внутренней мотивации, так как основана на личной заинтересованности младшего школьника в результате своей работы.

Цель и задачи исследования

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании проектной деятельности как эффективного средства формирования познавательного интереса у младших школьников.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- 1) раскрыть сущность познавательного интереса как психолого-педагогического феномена;
- 2) определить особенности его формирования в младшем школьном возрасте;
- 3) проанализировать возможности проектной деятельности в обучении младших школьников;
- 4) выявить условия её эффективного применения в образовательном процессе.

Методы и материалы

Исследование носит теоретико-аналитический характер и основывается на системно-деятельностном и компетентностном подходах, которые позволяют рассматривать обучение как активный процесс взаимодействия учащегося с окружающей действительностью.

В ходе работы были использованы методы анализа и обобщения научной литературы, сравнительного анализа педагогических подходов, а также интерпретации современных образовательных практик.

Основная часть. В современных условиях развития системы начального образования проблема формирования познавательного интереса младших школьников приобретает особую актуальность, что обусловлено необходимостью повышения качества образования и перехода к личностно-ориентированной модели обучения. Познавательный интерес рассматривается как одно из ключевых личностных образований, определяющих характер учебной деятельности учащегося, уровень его вовлечённости в образовательный процесс и успешность усвоения знаний. Он представляет собой сложное интегративное качество, включающее эмоциональный, когнитивный и волевой компоненты, и проявляется в устойчивом стремлении к познанию, активной интеллектуальной деятельности и самостоятельному поиску информации [13].

Согласно положениям культурно-исторической теории развития, становление познавательного интереса происходит в процессе взаимодействия ребёнка с социальной средой, при этом обучение выступает в качестве ведущего фактора развития, обеспечивая переход на более высокий уровень познавательной активности [1]. В рамках деятельностного подхода подчёркивается, что интерес формируется и проявляется в деятельности, что предполагает необходимость организации образовательного процесса таким образом, при котором учащийся выступает активным субъектом познания, а не пассивным потребителем, воспринимающим готовую информацию [9].

Особенности младшего школьного возраста обуславливают специфику формирования познавательного интереса. Для данного возрастного периода характерны высокая любознательность, эмоциональная восприимчивость и стремление к новизне, однако интерес зачастую носит ситуативный характер и зависит от внешних факторов, таких как способы организации учебной деятельности и личностные особенности педагога. В связи с этим особую значимость приобретает целенаправленное педагогическое воздействие, направленное на преобразование ситуативного интереса в устойчивую познавательную направленность личности [12].

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на репродуктивную деятельность, не обеспечивают в полной мере развитие познавательной активности учащихся. В подобных условиях обучающиеся нередко занимают пассивную позицию, что снижает уровень их вовлечённости в образовательный процесс и ограничивает возможности формирования самостоятельного мышления [14]. Это обуславливает необходимость использования современных образовательных технологий, ориентированных на активизацию познавательной деятельности и развитие внутренней мотивации обучения [8].

В данном контексте особое значение приобретает проектная деятельность как одна из наиболее эффективных педагогических технологий формирования познавательного интереса младших школьников. Её сущность заключается в организации учебного процесса, при которой учащиеся самостоятельно или в сотрудничестве решают значимую проблему, имеющую практическую направленность, и представляют конкретный результат своей деятельности. Такой подход обеспечивает переход от усвоения готовых знаний к их осмысленному применению, что способствует более глубокому пониманию учебного материала [5].

Проектная деятельность характеризуется высокой степенью включённости учащихся в познавательный процесс. В ходе её реализации дети осуществляют целеполагание, планирование деятельности, поиск и анализ информации, формулирование выводов и представление результатов. Данные виды деятельности способствуют развитию логического и критического мышления, формированию исследовательских умений и навыков самостоятельной работы. При этом особое значение имеет практическая направленность

проектов, позволяющая учащимся осознать значимость получаемых знаний и их применимость в реальной жизни [11].

Следует отметить, что проектная деятельность оказывает существенное влияние на формирование внутренней мотивации обучения. В отличие от внешних стимулов, она основывается на личной заинтересованности учащегося в процессе и результате деятельности. Участие в проекте способствует формированию у младших школьников чувства ответственности за результаты своей работы, развитию самостоятельности и уверенности в собственных возможностях, что в совокупности усиливает познавательный интерес [10].

Кроме того, проектная деятельность обладает значительным потенциалом в развитии коммуникативной компетентности учащихся. Реализация проектов в групповой форме способствует формированию навыков взаимодействия, сотрудничества и коллективного решения задач. Учащиеся учатся аргументированно выражать свою точку зрения, учитывать мнение других и достигать общих целей, что положительно влияет на их социальное и личностное развитие [6].

Эффективность проектной деятельности во многом определяется условиями её организации. Существенную роль играет создание проблемных ситуаций, стимулирующих познавательную активность учащихся и побуждающих их к самостоятельному поиску решений. Важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивая доступность и посильность заданий при сохранении их развивающего характера. Педагог в данном процессе выступает в роли организатора, консультанта и координатора, направляющего деятельность учащихся и поддерживающего их инициативу [4].

Особое значение в структуре проектной деятельности имеет рефлексия, позволяющая учащимся осмыслить полученный опыт, оценить результаты своей деятельности и определить перспективы дальнейшего развития. Рефлексивная деятельность способствует закреплению познавательного интереса, так как позволяет учащимся осознать значимость своей работы и получить удовлетворение от достигнутых результатов [2].

Установлено, что формирование познавательного интереса носит поэтапный характер и требует целенаправленной педагогической поддержки. В младшем школьном возрасте, являющемся сензитивным периодом для развития учебной мотивации, особое значение приобретает организация образовательного процесса, направленного на преобразование ситуативного интереса в устойчивую познавательную направленность личности. Это возможно при условии активного включения учащихся в разнообразные виды познавательной деятельности, стимулирующей их самостоятельность и инициативность.

Выводы

Проведённый теоретико-аналитический анализ проблемы формирования познавательного интереса младших школьников позволяет сделать вывод о его ключевой роли в структуре учебной деятельности и в общем процессе развития личности учащегося. Познавательный интерес выступает важнейшим внутренним фактором, обеспечивающим активность, осознанность и устойчивость учебной деятельности, а также определяющим глубину усвоения знаний и формирование положительного отношения к обучению.

В ходе исследования обоснована значимость проектной деятельности как эффективного педагогического средства формирования познавательного интереса младших школьников. Её использование в образовательном процессе обеспечивает переход от репродуктивных форм обучения к деятельностным, ориентированным на самостоятельное получение знаний и их практическое применение. И как следствие, проектная деятельность способствует развитию мыслительных операций, формированию исследовательских умений, а также повышению уровня учебной мотивации учащихся.

Особое значение проектной деятельности заключается в её потенциальных возможностях формировать внутреннюю мотивацию в процессе обучения, основанную на личной заинтересованности учащегося в познании и достижении результата. Включение

учащихся в проектную деятельность способствует развитию самостоятельности, ответственности и уверенности в собственных возможностях, что обеспечивает устойчивость познавательного интереса и его дальнейшее развитие. Кроме того, проектная деятельность оказывает положительное влияние на формирование коммуникативных и социальных навыков младших школьников. Совместная работа над проектами способствует развитию умений сотрудничества, взаимодействия и коллективного решения задач, что является важным условием успешной социализации личности.

Таким образом, проектная деятельность представляет собой эффективное средство формирования познавательного интереса младших школьников, обеспечивающее комплексное развитие их интеллектуальной и личностной сфер. Её систематическое использование в образовательном процессе способствует повышению качества обучения, формированию устойчивой учебной мотивации и созданию условий для дальнейшего успешного обучения.

Библиографический список

1. ВYGOTСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. Москва: Педагогика, 1999.
2. ГИЗАТУЛИНА, О.И. Проектная деятельность учащихся с использованием ИКТ. В: *Молодой ученый*. 2016. №11. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/115/30678/> [дата обращения: 10 апреля 2026].
3. ДАВЫДОВ, В.В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996.
4. ДАНИЛОВ, О.Е. Организация проектной деятельности учащихся с помощью интернет-ресурсов образовательного назначения. В: *Школьная педагогика*. 2017. №1. Режим доступа: <https://moluch.ru/th/2/archive/53/2048/> [дата обращения: 10 апреля 2026].
5. ИВАНОВА, Н. В. Проектная деятельность в начальной школе: теория и практика. Москва: Просвещение, 2018.
6. КАЛИНИНА, С.А.; МАКАРЕНКО, Е.Н.; НИКИФОРОВА, Р.Р. Цифровые инструменты реализации проектной деятельности учащихся. В: *Молодой ученый*. 2021. № 46. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/388/85439/> [дата обращения: 10 апреля 2026].
7. КЛАРИН, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва: Просвещение, 1995.
8. КУЗНЕЦОВА, О.В. Современные образовательные технологии в начальной школе. Москва: Академия, 2021.
9. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975.
10. ПЕТРОВА, Е.А. *Формирование учебной мотивации младших школьников в условиях реализации ФГОС*. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
11. ПОЛАТ, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2000.
12. СМЕРНОВА, Л.С. Развитие познавательного интереса у младших школьников. Москва: Юрайт, 2020.
13. ЩУКИНА, Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988.
14. ЯНИОГЛО, М.А. К вопросу о формировании навыков активного слушания в контексте межличностных взаимоотношений. В: *Языковое сознание в аспекте межкультурной коммуникации: сборник статей*. Астана: Изд-во ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2018. сс. 147-153.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

И.А. КОБЗАРЬ,

бакалавр гр. ДЭ22 БИНФ1

e-mail: kobzarila1@gmail.com

Научный руководитель

Е.В. МОРОЗОВА,

кандидат технических наук, доцент,

заведующий кафедрой информатики и математики,

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

г. Санкт-Петербург, Россия

Abstract: The article analyzes the prospects of distance learning systems Moodle, Canvas, Blackboard, Sakai with a comparison of mobility, integrations, and costs. In Russia, Moodle is leading due to 1C integration and Federal Law 152, increasing accessibility by 40% by 2026. Forecast: AI, blockchain, and a 25% decrease in outflow by 2027.

Keywords: distance learning system, Moodle, Canvas, Blackboard u Sakai, 1C-sistem, FZ-152.

Существующие системы дистанционного обучения активно развиваются, предлагая инструменты для создания курсов, оценки знаний и взаимодействия. Популярные платформы включают Moodle, Canvas, Blackboard и Sakai, каждая с уникальными сильными сторонами.

Moodle доминирует в российских вузах как бесплатная открытая платформа с огромным сообществом разработчиков, позволяющая глубокую кастомизацию через плагины, от интеграции с базами данных до геймификации обучения [1].

Canvas выделяется минималистичным интерфейсом и мобильными приложениями, идеальными для школьного образования и вузов, где важна скорость развертывания курсов и реального времени обратная связь [2]. Blackboard предлагает аналитику с предиктивными моделями успеваемости и инструментами для соответствия стандартам, что делает её выбором для крупных университетов США и Европы. [3]

Sakai, в свою очередь, ориентирована на проекты в исследовательских учреждениях, с открытым кодом и фокусом на интеграцию с административными системами. Сравнение систем приведено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение систем

Платформа	Открытый код	Мобильность	Интеграции	Стоимость	Доступность
Moodle	Да	Высокая, оффлайн	Широкие	Бесплатно	Хорошая, WCAG
Canvas	Нет	Отличная, apps	LTI-лидер	Платная	Современный UI
Blackboard	Нет	Responsive	Хорошие	Платная	Аллы для доступности
Sakai	Да	Средняя	Базовые	Бесплатно	Стандартная

Moodle в версии 4.5+ добавит нативную поддержку на основе искусственного интеллекта (ИИ) OpenAI и Ollama, фокусируясь на open-source моделях для безопасности. Canvas усилит мобильные AI-инструменты и интеграции с LTI для школьного образования. Blackboard инвестирует в анализ оттока студентов. Sakai расширит инструменты с блокчейном для верификации сертификатов [4].

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026

В России платформы дистанционного обучения, такие как Moodle обеспечивает единые стандарты отчетности, верификацию данных и соответствие федеральным образовательным нормам. Это включает глубокую интеграцию Moodle с 1С-системами для автоматизации учета успеваемости и административных процессов в вузах вроде МГУ и СПбГУ. В результате доступность образования выросла на 40% к 2026 году, особенно в регионах с ограниченной инфраструктурой, за счет облачных развертываний и мобильной оптимизации.

Ожидается рост партнерств вузов с компаниями по подобию Skillbox, где дистанционные образовательные системы станут платформами для повышения квалификации и корпоративного обучения. Фокус сместится на ИИ разработку прозрачных алгоритмов аналитики с соблюдением ФЗ-152 о персональных данных. Сообщества усилят удержание студентов за счет геймификации, снижая отсев на 25% [5]. Преимущества для вузов приведены в таблице 2 [5].

Таблица 2. Преимущества для ВУЗов

Аспект	Текущий эффект	Прогноз к 2027
Доступность	+40% регионов	Полное покрытие РФ
Экономия	Снижение затрат на 30%	Масштаб на 1С-интеграции
Удержание	Сообщества вовлеченности +15%	ИИ-аналитика оттока -25%
Соответствие	95%	Блокчейн-сертификаты

Системы дистанционного обучения вроде Moodle, Canvas, Blackboard и Sakai активно развиваются с фокусом на ИИ, мобильность и гибридные форматы. В России Moodle лидирует благодаря интеграциям, обеспечивая рост доступности на 40% и соответствие стандартам.

Вторая волна технологических изменений связана с распределёнными реестрами. Идея блокчейн-дипломов перестаёт быть экспериментальной, университеты Европы и Азии выдают выпускникам цифровые сертификаты с хешем в публичном реестре. Российский проект «Цифровые компетенции» на платформе «Универсариум» уже использует элементы блокчейна для микрокредитов. Преимущества заключаются в мгновенной проверке подлинности документа работодателем без запроса в вуз, невозможность подделки или двойного учёта достижений, автоматическое составление портфолио студента за всё время обучения.

В системах Sakai и Moodle существуют плагины для интеграции с блокчейн-сетями. Наиболее перспективным выглядит подход, при котором каждой завершённой дисциплине или курсу повышения квалификации соответствует уникальный токен, а итоговый диплом собирается из набора таких токенов. По оценке аналитиков, к 2027 году 25% российских онлайн-магистратур внедрят блокчейн-верификацию, что сократит издержки на подтверждение документов на 30–40% [6].

Сравнение стоимости владения открытыми и проприетарными системами электронного обучения показывает, что для российских вузов Moodle остаётся наиболее экономичным выбором при условии наличия собственной ИТ-инфраструктуры.

Экономия на интеграции с 1С дополнительно снижает расходы на администрирование на 15 – 20%. По состоянию на 2026 год 78% государственных вузов РФ используют платформу Moodle.

Одним из недостатков дистанционного обучения остаётся высокий отсев студентов на первых курсах – в среднем по России он составляет 18–22%. Внедрение игровых механик позволило ряду вузов снизить отсев на 12 – 17%. Лучшие практики демонстрирует РЭУ им. Г.В. Плеханова, где в курсе информатики на платформе Moodle была реализована система уровней и «бейджей» за своевременное выполнение лабораторных работ. За два семестра доля студентов, бросающих курс, сократилась с 24% до 14%.

Прогноз к 2027 году – снижение оттока в среднем по сектору ДО на 25% за счёт комплексного подхода, геймификация повышает вовлечённость, а сообщества создают чувство принадлежности к университету.

Несмотря на позитивные тренды, существуют факторы, тормозящие развитие дистанционных систем в России:

- Недостаточная цифровая грамотность преподавателей. По опросам НИУ ВШЭ, 41% преподавателей вузов испытывают трудности при создании интерактивных курсов в Moodle.

- Психологическое сопротивление. Часть педагогического сообщества считает дистанционное обучение упрощённым образованием, что снижает мотивацию к использованию всех возможностей систем дистанционного обучения.

- Техническая безопасность. Участились атаки на академические сервера. Необходимо массовое внедрение двухфакторной аутентификации и регулярный аудит безопасности.

Решение этих проблем лежит в плоскости государственной поддержки, курсов повышения квалификации, субсидирования закупки защищённых серверов и создания репозитория типовых курсов с открытым кодом.

Одним из главных достижений дистанционных систем в России стал рост доступности образования в удалённых и сельских территориях. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, за 2023 – 2025 годы доля студентов из малых городов, обучающихся с использованием систем дистанционного обучения, выросла с 22% до 41% [6]. Основными факторами стали развёртывание облачных версий Moodle с кэшированием контента на региональных серверах, оптимизация мобильного трафика, позволяющий скачивать видео лекций в сжатом формате и работать в офлайн-режиме, интеграция с порталом госуслуги для единой аутентификации и доступа к курсам без дополнительной регистрации.

Тем не менее сохраняется цифровой разрыв в некоторых районах Крайнего Севера скорость интернета не превышает 2 – 5 Мбит/с, что недостаточно для видеоконференций в реальном времени. Здесь перспективным становится использование асинхронного формата с загрузкой материалов, а также технологии локальные точки доступа с контентом, обновляемым через спутниковые каналы раз в сутки.

Проведён комплексный анализ современных дистанционных образовательных систем Moodle, Canvas, Blackboard и Sakai, а также определены ключевые тенденции их развития. Установлено, что в России безусловным лидером является Moodle благодаря открытому коду, бесплатности, глубокой интеграции с 1С и полному соответствию требованиям ФЗ-152 о персональных данных, что позволило за три года повысить доступность образования в регионах на 40%. Основными технологическими драйверами будущего выступают искусственный интеллект для персонализации траекторий и прогнозирования оттока, блокчейн для выпуска неподдельных цифровых сертификатов и геймификация, способная снизить отсев студентов. Сравнительная эффективность показывает, что при равной функциональности открытые системы существенно экономичнее проприетарных для российского вуза стоимость владения Moodle в 4 – 5 раз ниже. При этом сохраняются минусы в виде недостаточной цифровой грамотности преподавателей, психологическое сопротивление части педагогов, уязвимость серверов перед атаками, что требует системной государственной поддержки. Прогноз включает повсеместную AI-персонализацию с соблюдением законодательства о персональных данных, внедрение блокчейн-дипломов, доминирование гибридных форматов и доведение охвата качественным образованием населения РФ.

Библиографический список

1. ИГНАТЬЕВ, В.П.; БОРИСОВ, Е.А. Обзор и анализ использования дистанционных образовательных технологий в российских вузах <https://science-education.ru/ru/article/view?Id=30691> (Дата обращения 18.04.2026).

2. Тренды дистанционного образования в 2026 году <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/trendy-distancionnogo-obrazovaniya> (Дата обращения 18.04.2026).
3. Платформы и технологии для дистанционного обучения <https://sky.pro/wiki/profession/platformy-i-tehnologii-dlya-distancionnogo-obucheniya/> (Дата обращения 18.04.2026).
4. Будущее LMS: тенденции и прогнозы <https://unitlms.ru/blog/tpost/kiirvsg2u1-buduschee-lms-tendentsii-i-prognozi> (Дата обращения 18.04.2026).
5. Лукьянов, И. Д. Перспективы развития онлайн-образования в Российской Федерации в 2025–2026 годах / И. Д. Лукьянов. Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2025. № 26 (577). С. 325-328. URL: <https://moluch.ru/archive/577/127203>. <https://moluch.ru/archive/577/127203> (Дата обращения 18.04.2026).
6. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования <https://www.minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf> (Дата обращения 18.04.2026)

УДК: 159.923.2:159.922.7:37.015.3

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Валентина КЫВЫРЖИК,

студентка гр. ЗНДП -22

e-mail: valentinakyvyrzik@gmail.com

Лариса ХОРОЗОВА,

доктор, конференциар университетар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article presents the results of a psychodiagnostic study of self-esteem in primary school children at the beginning and end of primary education. The importance of self-esteem as a key factor in personal development is substantiated.

The study involved 1st- and 4th-grade students and used the “Ladder” technique, the Dembo–Rubinstein method, expert assessment, and observation.

The findings show that most children have an adequate level of self-esteem. First-graders tend to display higher and less differentiated self-esteem, while fourth-graders demonstrate more stable and realistic self-evaluations. With age, the level of aspirations becomes more balanced.

The results, confirmed by expert assessments, highlight the need for systematic psychodiagnostics and pedagogical support of self-esteem development.

Keywords: self-esteem, primary school children, dynamics of self-esteem, psychodiagnostics, level of aspirations, educational psychology, personal development, learning motivation, primary education, pedagogical observation.

Младший школьный возраст является одним из наиболее значимых этапов формирования личности. Именно в этот период происходит активное развитие самосознания ребенка, формируется представление о собственных возможностях, способностях и месте среди сверстников. Вступление ребенка в школьную жизнь связано с новыми требованиями, социальными ролями и видами деятельности, что существенно влияет на становление его самооценки. От того, насколько адекватной будет самооценка младшего школьника, во многом зависит его эмоциональное благополучие, отношение к учебной деятельности и дальнейшее личностное развитие.

В педагогической и психологической науке проблема самооценки личности широко исследовалась отечественными и зарубежными учеными. Вопросы формирования

самооценки рассматривались в трудах Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева [6], Д.Б. Эльконина [7] и других исследователей. Свой вклад в изучение самооценки личности на различных возрастных этапах развития внесли молдавские исследователи: Şleahitiçi M. [4], Guţu V. [2], Bucun N. [1], Pascaru-Goncear V. [3].

Практика работы начальной школы показывает, что у многих младших школьников наблюдаются различные особенности самооценки: у одних детей она может быть завышенной, у других — заниженной, что отрицательно влияет на их учебную мотивацию, эмоциональное состояние и взаимоотношения со сверстниками. Нередко такие особенности связаны с недостаточным вниманием к проявлениям самооценки на различных возрастных этапах обучения младших школьников в школе.

Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью целенаправленного формирования адекватной самооценки у младших школьников и недостаточной разработанностью психодиагностических аспектов изучения самооценки младших школьников.

Все это побудило нас к проведению собственного психодиагностического исследования особенностей самооценки младших школьников в начале их обучения в школе и по ее завершению. Необходимость проведения психодиагностики развития самооценки в динамике у учащихся 1-х и 4-х классов обусловлена рядом научно-педагогических и практических факторов.

Во-первых, младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования самооценки личности. В рамках педагогической психологии установлено, что в 1 классе самооценка ребёнка носит преимущественно неустойчивый, завышенный или зависимый от внешних оценок характер (учителя, родителей). К 4 классу она постепенно становится более дифференцированной, осознанной и реалистичной. Без систематической диагностики невозможно проследить, как именно происходит этот переход.

Во-вторых, динамическое изучение самооценки позволяет выявить индивидуальные траектории развития учащихся. Опираясь на идеи Л. Выготского [5] о зоне ближайшего развития, можно утверждать, что своевременная диагностика помогает определить не только актуальный уровень самооценки, но и потенциальные возможности её коррекции и развития.

В-третьих, самооценка напрямую связана с учебной мотивацией, успешностью и социальным поведением ребёнка. Низкая или неадекватно завышенная самооценка может приводить к школьной дезадаптации. Проведение психодиагностики в динамике даёт возможность своевременно выявить такие риски и разработать коррекционно-развивающие меры.

В-четвёртых, сопоставление данных 1 и 4 классов позволяет оценить эффективность образовательной среды и педагогического воздействия.

В-пятых, регулярная психодиагностика способствует научно обоснованному мониторингу личностного развития младших школьников. Она обеспечивает объективность педагогических выводов и формирует доказательную базу для принятия управленческих решений в образовательном учреждении.

Задачи психодиагностического исследования

1. Подобрать и обосновать диагностический инструментарий для изучения самооценки учащихся первого и четвёртого классов.
2. Провести эмпирическое исследование уровня и особенностей самооценки учащихся первого и четвёртого классов.
3. Осуществить сравнительный анализ полученных результатов и выявить возрастные различия в самооценке младших школьников.
4. Сформулировать выводы по результатам исследования.

Нами, на основе *теоретических методов* (анализ научных источников, обобщение научного материала), был использован следующий диагностический **инструментарий**:

1. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) в модификации Т.Д. Марцинковской

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

Цель методики: выявление уровня общей самооценки ребёнка для изучения особенностей самооценки ребёнка, проявляющейся в деятельности.

2. Методика Дембо–Рубинштейн (адаптация для младших школьников)

Цель методики: изучение уровня и адекватности самооценки, а также уровня притязаний младших школьников.

Экспертная оценка. Цель: получение дополнительной информации о проявлениях самооценки младших школьников в учебной деятельности

Педагогическое наблюдение за детьми.

Цель: получение дополнительной информации о проявлениях самооценки младших школьников в учебной деятельности.

Эмпирическая база исследования: Теоретический лицей г. Чадыр- Лунга. В исследовании приняли участие 20 учащихся первого класса и 20 учащихся четвертого класса. Выборки уравниены по гендерному признаку.

Результаты исследования

Сначала приведем результаты двух апробированных нами методик на учащихся первого и четвертого классов (табл. 1)

Таблица 1. Уровни самооценки у учащихся первого и четвёртого классов

Уровень самооценки	1 класс		4 класс	
	Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)	Методика Дембо–Рубинштейна	Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)	Методика Дембо–Рубинштейна
Высокая	6 (30 %)	7(35%)	5 (25 %)	5 (25 %)
Средняя (адекватная)	9 (45 %)	8(40%)	11 (55 %)	10(50%)
Низкая	5 (25 %)	5(25%)	4 (20 %)	5(25%)
Всего	20 (100 %)	20 (100 %)	20 (100 %)	20 (100 %)

Анализ результатов уровней самооценки по двум методикам выявил, что:

– У первоклассников большинство имеют средний уровень самооценки (40–45%), у четвероклассников доля детей со средним уровнем увеличилась (50–55%), что говорит о более критическом и осознанном подходе к оценке себя.

– Высокая самооценка слегка снижается с возрастом (25–30%), а низкая остается стабильной (25%).

– Это свидетельствует о постепенном формировании реалистичного восприятия собственных возможностей.

Стоит отметить, что помимо уровней самооценки методика Дембо–Рубинштейна позволила дополнительно фиксировать **уровень притязаний**, который показывает, что у младших школьников ожидания часто превышают реальную самооценку (особенно в 1-м классе – 60% высокий уровень притязаний). Такие высокие результаты означают, что первоклассники стремятся к более высоким достижениям и хотят обладать качествами, которые оцениваются ими как наиболее значимые. В большинстве случаев уровень притязаний у первоклассников превышает уровень реальной самооценки, что является нормальным явлением для данного возрастного периода (табл. 2).

Таблица 2. Уровень притязаний учащихся первого и четвёртого классов

Уровень притязаний	1 класс		4 класс	
	Кол-во учащихся	Процент	Кол-во учащихся	Процент
Высокий	12	60 %	8	40 %
Средний	6	30 %	9	45 %
Низкий	2	10 %	3	15 %
Всего	20	100 %	20	100 %

Уровень притязаний у четвероклассников несколько ниже, чем у первоклассников: большинство детей имеют *средний (45 %) или высокий (40 %) уровень притязаний*, что связано с более реалистичной оценкой своих возможностей и достижений. Только 15 % учащихся демонстрируют низкий уровень притязаний.

Таким образом видим, что доля детей с высоким уровнем притязаний уменьшилась (40% у первоклассников против 60% у учащихся 4 класса), а средний уровень увеличился (с 45% у первоклассников против 30% у учащихся 4 класса). Это отражает более реалистичное понимание собственных возможностей у детей 4-го класса. Уровень притязаний у первоклассников выше, чем реальная самооценка. С ростом возраста (к четвертому классу) уровень притязаний выравнивается: доля детей с высоким уровнем уменьшается, доля со средним уровнем увеличивается. Это отражает более осознанное сопоставление собственных возможностей с достижениями у учащихся четвёртого класса.

Диагностика по методике Дембо–Рубинштейна дополнительно предполагала изучение следующих личностных качеств у младших школьников: здоровье, ум, характер, способности, авторитет среди сверстников, внешность и уверенность в себе.

Результаты сравнения средних показателей самооценки по личностным качествам представлены на таблице 3.

Таблица 3. Сравнение средних показателей самооценки первоклассников и учащихся четвёртого класса по личностным качествам

Качество	1-й класс	4-й класс
Здоровье	7,2	7,0
Ум	6,8	7,2
Характер	6,5	6,8
Способности	6,4	6,6
Авторитет среди сверстников	6,1	6,0
Внешность	7,0	6,8
Уверенность в себе	6,3	6,2

Анализ результатов личностных качеств, представленный на таблице 3. выявил, что у четвероклассников отмечается рост самооценки по интеллектуальным и личностным качествам (ум, характер, способности), показатели по здоровью и внешности слегка снизились, что объясняется возрастной критичностью и накопленным опытом общения с другими людьми. А проявления уверенность в себе и авторитет среди сверстников остаются на среднем уровне, что требует конечно же поддержки педагогов.

Для подтверждения полученных результатов диагностики самооценки младших школьников была использована *экспертная оценка*. В качестве экспертов выступили педагоги обоих классов, непосредственно работающие с учащимися. Экспертам предлагалось оценить уровень самооценки детей на основе наблюдений за их учебной деятельностью, поведения на уроках, взаимодействия со сверстниками и реакцией на успехи и неудачи.

Экспертам была предложена шкала оценки, включающая три уровня самооценки: высокий, средний (адекватный) и низкий. Оценка проводилась на основе таких критериев, как уверенность ребёнка в своих силах, активность на уроке, отношение к собственным успехам и неудачам, способность принимать замечания и взаимодействовать со сверстниками.

Сравнение данных диагностики по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) и результатов экспертной оценки показывает высокую степень совпадения полученных результатов. В обеих возрастных группах преобладает средний уровень самооценки, а доля учащихся с высоким и низким уровнями самооценки отличается незначительно.

У первоклассников по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) средний уровень самооценки был выявлен у 45 % учащихся, тогда как по экспертной оценке — у 50 %. Аналогичная тенденция наблюдается и у учащихся четвертого класса: по результатам диагностики

средний уровень самооценки составляет 55 %, а по экспертной оценке — 60 %.

Такая близость показателей свидетельствует о достоверности полученных результатов исследования. Экспертная оценка подтверждает вывод о том, что у большинства учащихся начальной школы сформирован адекватный уровень самооценки, который постепенно становится более устойчивым к концу обучения в начальной школе.

Для дополнительного подтверждения результатов диагностики самооценки младших школьников было проведено *педагогическое наблюдение* за учащимися первого и четвертого классов в процессе учебной и внеурочной деятельности. Наблюдение проводилось систематически на уроках, переменах и во время групповых видов работы. Основное внимание уделялось таким проявлениям поведения учащихся, как уверенность в собственных силах, активность на уроке, реакция на успехи и неудачи, отношение к замечаниям учителя, а также особенности взаимодействия со сверстниками.

В ходе наблюдения фиксировались следующие показатели: активность учащихся при выполнении заданий, готовность отвечать у доски, реакция на ошибки, отношение к собственным достижениям, а также уровень самостоятельности при выполнении учебных заданий. На основе анализа результаты учащиеся были условно распределены по трём уровням самооценки: высокий, средний (адекватный) и низкий.

Сравнение результатов наблюдения с данными, полученными с помощью методик, показывает *значительное совпадение результатов*. В обеих возрастных группах преобладает средний уровень самооценки, а доля учащихся с высоким и низким уровнями самооценки остаётся приблизительно одинаковой.

У первоклассников наблюдается несколько более высокая доля детей с высокой самооценкой, что связано с возрастными особенностями данного периода. В начале школьного обучения дети чаще склонны оценивать себя положительно и стремятся соответствовать ожиданиям взрослых.

У учащихся четвертого класса самооценка становится *более устойчивой и реалистичной*, что проявляется в увеличении количества детей со средним уровнем самооценки и уменьшении числа учащихся с крайними показателями.

Таким образом, *результаты педагогического наблюдения подтверждают данные диагностики, полученные с помощью методик*. Это свидетельствует о достоверности полученных результатов исследования. Наблюдение показало, что большинство учащихся начальной школы обладают адекватным уровнем самооценки, который постепенно становится более устойчивым к концу обучения в начальной школе.

Полученные результаты психодиагностического исследования подтверждают важность педагогической поддержки, направленной на формирование у младших школьников уверенности в собственных силах, развитие положительного отношения к учебной деятельности и формирование адекватной самооценки личности. Они могут служить основой для разработки педагогических программ и рекомендаций, направленных на развитие положительной и адекватной самооценки у младших школьников.

Библиографический список

1. BUCUN, N. Psihologia educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010.
2. GUȚU, V. Managementul educațional. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. PASCARU-GONCEAR, V. Consiliere psihopedagogică. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2015.
4. ȘLEANTIȚCHI, M. Psihologia educației. Chișinău: Univers Pedagogic, 2009.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2016.-1135 с.
6. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. Формирование самооценки школьника М., 2007.
7. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М. Просвещение, 2014. 240

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анна ЛЕЦУ,

студентка гр.МНО-24

e-mail: letu.anna@mail.ru

Научный руководитель

Людмила КЁР,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the educational motivation of primary school students as a crucial factor in the effectiveness of the educational process. A theoretical analysis has shown that motivation is a multifaceted phenomenon that includes cognitive, emotional, and social components. A practical study conducted using the "Assessment of School Motivation" questionnaire (by N.G. Luskanova) has identified four levels of student motivation and their impact on academic performance and cognitive activity. The results obtained confirm the need for targeted pedagogical efforts to develop intrinsic motivation, foster a sustained interest in knowledge, and create conditions for successful learning.*

Keywords: *motivation, educational motivation, primary school students, cognitive activity, pedagogical conditions*

Учебная мотивация младших школьников является одним из ключевых условий успешного освоения образовательной программы и формирования устойчивого интереса к познавательной деятельности. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы отношения к учёбе, формируются первые навыки самостоятельной работы и ответственность за результат.

Современные изменения в системе образования, рост требований к качеству знаний и необходимость развития компетенций XXI века делают проблему мотивации особенно значимой. Недостаточный уровень учебной мотивации приводит к снижению успеваемости, формальному усвоению материала и утрате интереса к обучению [1].

Учебная мотивация представляет собой систему внутренних и внешних побуждений, определяющих отношение учащегося к учебной деятельности, его готовность к освоению знаний и стремление к достижению образовательных целей. В психолого-педагогической литературе она рассматривается как ключевой фактор успешности обучения и развития личности школьника [5, с. 199].

По мнению Л.С. Выготского, мотивация является важнейшим условием формирования высших психических функций и развития личности в процессе обучения, так как именно социальная среда и деятельность определяют характер мотивов [3]. В рамках теории деятельности А.Н. Леонтьев выделял мотив как центральный элемент, определяющий структуру и динамику деятельности [6].

Исследования А.К. Марковой показали, что учебная мотивация имеет сложную структуру, включающую познавательные интересы, социальные мотивы и мотивы достижения. В.Г. Асеева рассматривала мотивацию как динамическую систему, изменяющуюся в зависимости от возраста и условий обучения.

Зарубежные исследователи также внесли значительный вклад в изучение мотивации. Так, А. Маслоу в своей теории иерархии потребностей выделил познавательные и самоактуализирующие потребности как основу учебной мотивации [9]. Д. Макклелланд разработал концепцию потребности в достижении, которая напрямую связана с учебной

активностью [10]. В современной психологии особое значение имеет теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, акцентирующая различие между внутренней и внешней мотивацией.

Учебная мотивация рассматривается как многогранный феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. Её изучение в научных трудах позволяет глубже понять механизмы формирования интереса к учёбе и разработать эффективные педагогические стратегии для повышения качества образовательного процесса.

Как было отмечено выше, учебная мотивация младших школьников рассматривается в психолого-педагогической литературе как сложное и многокомпонентное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты.

Когнитивный компонент отражает познавательные интересы ребёнка, стремление к получению новых знаний и овладению учебными умениями. По мнению А.Н. Леонтьева, мотивы познания формируют основу учебной деятельности, определяя её направленность и эффективность. А.К. Маркова подчёркивала, что именно познавательные мотивы обеспечивают устойчивый интерес к учёбе и развитие самостоятельности [7].

Эмоциональный компонент связан с переживаниями учащегося в процессе обучения: радостью от успеха, тревогой перед контрольными заданиями, удовлетворением от выполненной работы. Л.С. Выготский отмечал, что эмоциональные переживания ребёнка тесно связаны с его мотивами и определяют характер учебной активности. Положительные эмоции усиливают интерес к учёбе, тогда как отрицательные могут снижать мотивацию.

Социальный компонент включает мотивы, связанные с отношением к учителю, родителям и сверстникам. В младшем школьном возрасте ребёнок особенно ориентирован на оценку взрослых, что подтверждается исследованиями А.К. Марковой и В.Г. Асеева, выделявших социальные мотивы как значимый фактор учебной мотивации. В зарубежной психологии аналогичные идеи развиваются в рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, где подчёркивается роль внешних факторов (одобрение, поддержка) и их взаимодействие с внутренними мотивами [8, с.35-36].

Таким образом, учебная мотивация младших школьников является многогранным феноменом, где познавательные интересы переплетаются с эмоциональными переживаниями и социальными ожиданиями. Взаимодействие этих компонентов определяет успешность образовательного процесса и формирование личности ребёнка.

С целью изучения особенностей учебной мотивации младших школьников нами было проведено исследование с использованием анкеты «Оценка уровня школьной мотивации», разработанной Н.Г. Лускановой. Данная методика позволяет определить уровень сформированности учебной мотивации, выявить преобладающие мотивы (познавательные, социальные, внешние) и оценить готовность ребёнка к учебной деятельности.

В исследовании приняли участие учащиеся 2 класса гимназии ПУ гимназии им. С Руденко г. Вулканешты. Анкетирование проводилось в индивидуальной форме, что обеспечило достоверность полученных данных.

Аналитическая деятельность позволила выделить 4 уровня школьной мотивации учащихся, представленный в таблице 1.

Таблица 1. Анализ уровня школьной мотивации учащихся 2 класса по методике «Оценка уровня школьной мотивации» (автор Н.Г.Лусканова)

Баллы/ Уровень школьной мотивации	Характеристика	Количество школьников	Количество школьников %
25-30/ очень высокий	Устойчивый познавательный интерес, стремление к самостоятельному освоению знаний, положительные эмоции при обучении	2	9
24-20/ высокий	Интерес к отдельным предметам, сочетание познавательных и внешних мотивов, зависимость от оценки учителя	5	23

15-19/ средний	Формальное отношение к учёбе, ориентация на внешние стимулы (оценки, похвала), слабая познавательная активность	12	55
1015/ низкий	Отсутствие интереса к учебной деятельности, избегание заданий, негативные эмоции при обучении	3	13
ниже 10/очень низкий	Устойчивый познавательный интерес, стремление к самостоятельному освоению знаний, положительные эмоции при обучении	0	0

По результатам анкетирования мы видим, что очень высокий уровень школьной мотивации наблюдается только у 9% (2 чел.) учащихся. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Процент детей, имеющих высокий уровень мотивации, составляет 23% (5 чел.). Подобные показатели имели учащиеся, успешно справляющиеся с учебной деятельностью. Учащиеся с высоким уровнем учебной мотивации отмечали положительное отношение к школе. Детям нравилось учиться, и они всегда с радостью шли в школу. Также школьникам этой категории нравилось выполнять домашние. Они часто рассказывали родителям об учителе, о школе и об учебных занятиях.

Большинство детей данного класса имеют средний уровень школьной мотивации – 55 % (12 чел.). У них наблюдается положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

Низкий уровень мотивации мы обнаружили у 13% (3 чел.) учащихся. Эти дети неохотно посещают школу и испытывают затруднения при обучении. Школьники этой категории посещали школу неохотно. На уроках часто занимались посторонними делами, играми. Испытывали затруднения в учебной деятельности. Им не всегда нравилось выполнять домашние задания, ученики хотели бы увеличить время на перемены. О школе, ученики этой категории, очень редко рассказывали родителям.

Учащихся со школьной дезадаптацией выявлено не было. Наглядно результаты анкетирования учащихся представлены на рис.1.

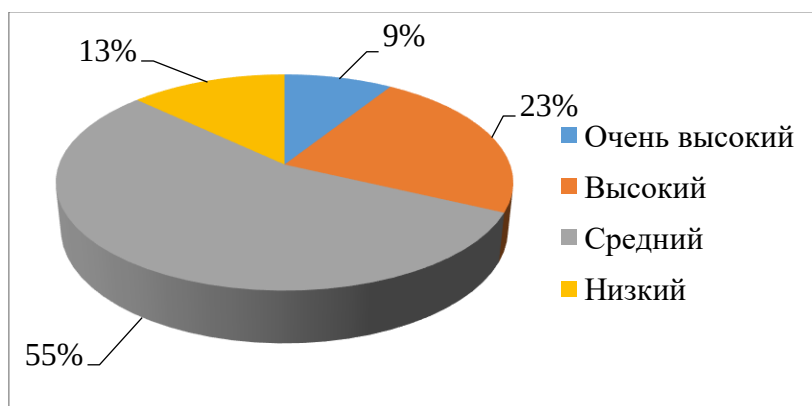


Рис. 1. Количество испытуемых с разным уровнем школьной мотивации (в %).

По данным методики «Оценка уровня школьной мотивации» (автор Н.Г. Лусканова) видно, что большая часть детей (55 %) имеют средний уровень школьной мотивации, у них

наблюдается положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Результаты исследования показали, что уровень учебной мотивации младших школьников является важным фактором эффективности образовательного процесса. Высокая мотивация способствует успешному освоению программы и развитию познавательной активности, тогда как низкая мотивация требует дополнительных педагогических усилий для её повышения.

Проведённое исследование подтвердило, что учебная мотивация младших школьников является важнейшим фактором эффективности образовательного процесса. Теоретический анализ показал многокомпонентную природу мотивации, включающую когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты, а практическая диагностика выявила различия в уровне мотивации среди учащихся.

Высокий уровень внутренней мотивации способствует успешному освоению программы, развитию познавательной активности и формированию самостоятельности. Напротив, низкий уровень мотивации коррелирует с трудностями в обучении и снижением интереса к учебной деятельности.

Практические рекомендации для педагогов:

- ✓ Использовать игровые и проблемные методы обучения, стимулирующие познавательный интерес.
- ✓ Поддерживать положительные эмоции в учебной деятельности через поощрение, создание ситуации успеха и индивидуальный подход.
- ✓ Развивать социальную мотивацию, формируя атмосферу сотрудничества и взаимного уважения в классе.
- ✓ Применять дифференцированный подход к учащимся с низким уровнем мотивации, вовлекая их в активные формы работы.
- ✓ Включать родителей в процесс формирования учебной мотивации, обеспечивая поддержку и положительное отношение к учёбе дома.

Таким образом, развитие и поддержание учебной мотивации младших школьников является необходимым условием повышения качества образования и формирования устойчивого интереса к знаниям.

Библиографический список

1. АСЕЕВА, В.Г. Психология учебной мотивации. М.: Академия, 2001.
2. ВИНДИЛОВИЧ, А.В. Виды учебной мотивации школьника и пути её повышения// Молодой ученый. 2021. № 48 (390). С. 401-405.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология. М.: Педагогика, 1991.
4. ИЛЬИН, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
5. КЁР, Л.С. Мотивация достижения – один из детерминирующих факторов становления самоуважения и самореализации. В: «Наука, культура, образование». Международная научно-практическая конференция, 2010 г. Сборник статей, КГУ, Комрат, Республика Молдова, сс.199-201.
6. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
7. ЛУСКАНОВА, Н.Г. Методика диагностики уровня школьной мотивации. М.: ИСМО РАО, 1994. — 64 с.
8. МАРКОВА, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1990.
9. МАРКОВА, А.К.; МАТИС, Т.А.; ОРЛОВ, А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
10. МАСЛОУ, А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
11. МАККЛЕЛАНД, Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Нина ОРМАНЖИ,

магистрантка гр.МОМ-25,

e-mail:

ninaormanzi@mail.com

Научный руководитель

Любовь ТКАЧ,

доктор, преподаватель,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article is devoted to the theoretical and applied understanding of the educational environment as a tool for purposeful regulation of the socialization processes of children with special educational needs. The educational environment is interpreted not only as a set of conditions, but also as a dynamic system of controlled influences that ensure the inclusion of students in socially significant activities and relationships. The article reveals the mechanisms of institutional management of inclusive practices, as well as the content of psychological and pedagogical support aimed at developing the child's subject position, forming their communicative competence, and expanding their adaptive potential. Based on the empirical experience of the gymnasium, the article describes a model for organizing support for inclusive education, which includes coordinating interprofessional interaction, designing individualized educational trajectories, and creating an inclusive-oriented cultural environment. The article concludes that a systematic combination of management decisions and pedagogical practices is a significant factor in optimizing the socialization processes of students with special educational needs.

Keywords: educational environment, socialization processes, inclusive practice, students with special educational needs, psychological and pedagogical support, institutional management, individual educational trajectory

Текущие реформы образовательной системы Республики Молдова направлены на создание равных возможностей для всех учащихся. Особое внимание уделяется инклюзивному подходу, который закреплен законодательно. Основная цель — не просто предоставить доступ к обучению детям с ОВЗ, но и обеспечить их реальную интеграцию в образовательную среду.

Актуальность исследования продиктована поиском эффективных моделей адаптивной образовательной среды. Важно, чтобы такая среда обеспечивала не только усвоение знаний, но и полноценное социальное развитие учеников с особыми образовательными потребностями (ООП). Несмотря на сформированную нормативную базу Министерства образования и исследований Республики Молдова, на практике инклюзия сталкивается с серьезным вызовом: образовательное пространство зачастую остается недостаточно гибким по отношению к индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Научный интерес к данной проблематике связан с разрывом между теоретическими моделями обучения детей с ОВЗ и реальной практикой их социализации. В условиях модернизации образования в Молдове, где инклюзия провозглашена приоритетом, существующая среда не всегда эффективно работает на развитие социально-коммуникативной сферы учащихся. Ощущается дефицит условий для формирования прикладных жизненных навыков. Проблема усугубляется тем, что развитие компетенций ограничивается рамками уроков, в то время как значительный коррекционный потенциал внеурочной деятельности остается неиспользованным.

Формирование адаптивной среды выступает в качестве определяющего фактора развития личности ребенка. В контексте инклюзии это пространство не просто транслирует знания, но и формирует ключевые компетенции, адаптированные к возможностям учащегося.

Исследовательский поиск направлен на проектирование системы педагогических мер, содействующих интеграции детей с ОВЗ в школьное сообщество. Достижение намеченной цели опирается на систематизацию существующих теорий, определение структурных компонентов учебного процесса и оценку эффективности комплексного сопровождения.

Методологическую основу исследования составляют положения концепции инклюзивного образования, представленные в стратегических документах Правительства Республики Молдова, а также материалы ЮНИСЕФ, раскрывающие особенности развития инклюзивных практик.

В основу исследования заложено предположение, что образовательная среда становится эффективным инструментом управления социализацией детей с ООП, если она проектируется целенаправленно. Мы полагаем, что системная интеграция таких ресурсов, как индивидуализация обучения, инклюзивная организация процесса и психологическое сопровождение, позволит существенно повысить уровень социальной адаптации учащихся и обеспечит их успешное вхождение в общественную среду.

Реализация инклюзивной парадигмы требует трансформации общеобразовательного пространства в гибкую систему, учитывающую индивидуальные особенности всех обучающихся. Ключевым инструментом здесь выступает диверсификация образовательных условий. Через разработку индивидуальных траекторий развития и адаптацию учебных планов обеспечивается адресная поддержка детей с ООП, что позволяет им полноценно включиться в общую образовательную среду.

В этой связи образовательная среда приобретает статус базового механизма, определяющего характер и направленность социализационных процессов (Ситаров В. А., Глаголев С. Н., Шутенко А. И. и др.) [2]. Она функционирует как динамическая социально-педагогическая система, интегрирующая совокупность условий, факторов и взаимодействий, способных трансформироваться в зависимости от образовательных запросов обучающихся. Управляемость и гибкость среды обеспечивают не только учет индивидуальных характеристик ребенка, но и его постепенное включение в пространство социальных отношений, формируя опыт взаимодействия и сотрудничества.

Оценка качества инклюзивного процесса смещается в сторону анализа социального опыта и уровня интеграции обучающихся. Существенным индикатором успешности здесь служит формирование устойчивых коммуникативных и поведенческих навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие в социуме. Объективным свидетельством жизнеспособности реализуемой модели является качественное преобразование данных компетенций не только у детей с ООП, но и у всего контингента учащихся, вовлеченных в инклюзивную практику.

В структуре современного образовательного контингента особое место занимают обучающиеся с ОВЗ, включение которых в систему общественных отношений требует специально организованных условий и комплексного сопровождения. Проблематика их социальной адаптации и полноценного личностного развития в условиях усложняющейся социокультурной среды приобретает приоритетный характер. Актуализация данного направления подтверждается реализацией государственных инициатив, в том числе Программы развития инклюзивного образования в Республика Молдова, ориентированной на гарантирование равного доступа к качественным образовательным услугам для всех категорий детей вне зависимости от их психофизического статуса и индивидуальных возможностей.

Базовым условием результативной социализации обучающихся с ОВЗ выступает формирование универсальной безбарьерной среды, обеспечивающей снятие как физических, так и социально-психологических ограничений их участия в общественной жизни. При этом

в контексте функционирования образовательной организации данное условие конкретизируется через проектирование адаптивной образовательной среды, обладающей свойствами гибкости, вариативности и управляемости. Такая среда ориентирована на учет индивидуального профиля развития обучающегося и создание возможностей для его включения в различные формы учебной и социальной активности.

Понимание сущности категории «адаптивная образовательная среда» требует обращения к системе базовых научных понятий, раскрывающих различные аспекты взаимодействия личности и социокультурного пространства. В исследованиях В. И. Слободчикова образовательная среда интерпретируется как пространство становления субъектности, в котором развитие личности осуществляется через включение в систему значимых отношений и видов деятельности [3]. В работах В. А. Ясвина она рассматривается как целостная многомерная система условий, включающая пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты, оказывающие влияние на личностное развитие обучающегося [4].

Категория «адаптация» в научной литературе раскрывается как многоуровневый процесс активного приспособления и преобразования условий жизнедеятельности. Исследователи (О. В. Даниленко, Л. В. Кузнецова, Л. П. Нурмухамедова, А.В. Осницкий, Т. Г. Хамаганова и др.) подчеркивают активный характер адаптации, предполагающий не только приспособление, но и преобразующее воздействие личности на среду и конкретизируют данное понятие как процесс освоения социальных норм и способов взаимодействия, обеспечивающих включение личности в социум [1].

Интеграция данных теоретических подходов позволяет определить адаптивную образовательную среду как специально организованную педагогическую систему, обладающую свойствами гибкости, вариативности и управляемости, ориентированную на согласование индивидуальных особенностей обучающегося с требованиями образовательного процесса. В структурном отношении она включает пространственно-предметный, социальный, психодидактический и ценностно-смысловой компоненты, обеспечивающие комплексное воздействие на развитие личности.

Условия эффективной работы с обучающимися с ОВЗ в общеобразовательном учреждении носят комплексный характер. К ним относятся: наличие соответствующей материально-технической базы, включая специализированное оборудование и возможности дистанционного обучения; организационное обеспечение, охватывающее нормативно-правовые, финансово-экономические и социокультурные аспекты, а также взаимодействие с родителями и внешними партнёрами.

Существенное значение имеет организационно-педагогическая составляющая, предполагающая адаптацию образовательных программ и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов. Не менее важны программно-методическое сопровождение, вариативность форм обучения и использование современных образовательных технологий.

Особое внимание следует уделять адаптации методов обучения с учётом особых образовательных потребностей обучающихся, а также комплексному психолого-педагогическому сопровождению, включая коррекционную работу. Ключевым ресурсом выступает кадровое обеспечение – подготовка педагогов к реализации инклюзивной практики.

Нами разработана Модель организации сопровождения инклюзивного образования в гимназии, которая представляет собой целостную систему, направленную на обеспечение успешного обучения, развития и социализации обучающихся с ООП. Её структура включает три взаимосвязанных блока: координацию межпрофессионального взаимодействия, проектирование индивидуализированных образовательных траекторий и формирование инклюзивно-ориентированной культурной среды.

Координация межпрофессионального взаимодействия обеспечивает согласованную деятельность всех участников образовательного процесса. В его структуру входят администрация гимназии, педагогический коллектив, педагог-психолог, учитель-дефектолог,

социальный педагог, медицинский работник, а также внешние специалисты и службы сопровождения. Координация реализуется через создание междисциплинарной команды сопровождения, регулярные консилиумы и психолого-педагогические советы. Основной задачей является согласование целей, методов и форм работы с ребёнком, а также распределение профессиональных функций в процессе сопровождения. Эффективное межпрофессиональное взаимодействие позволяет обеспечить комплексный подход к решению образовательных, коррекционных и социализационных задач.

Проектирование индивидуализированных образовательных траекторий направлено на построение персонализированного образовательного маршрута для каждого обучающегося с ООП. Индивидуальная образовательная траектория разрабатывается на основе комплексной диагностики уровня развития ребёнка, его образовательных возможностей, психофизических особенностей и социальной ситуации развития. В процессе проектирования учитываются следующие параметры: уровень усвоения учебного материала; особенности познавательной деятельности; коммуникативные и социальные навыки; темп и стиль обучения; потребности в коррекционно-развивающей помощи. Реализация индивидуализированных траекторий предполагает адаптацию учебных программ, вариативность форм обучения и использование гибких образовательных технологий, обеспечивающих доступность содержания образования.

Формирование инклюзивно-ориентированной культурной среды предполагает создание в гимназии ценностно-смыслового пространства, поддерживающего принципы инклюзии. Инклюзивно-ориентированная культурная среда включает систему норм, ценностей, традиций и практик, способствующих принятию разнообразия и уважению индивидуальных особенностей обучающихся. Ключевыми направлениями формирования такой среды являются: развитие толерантного и уважительного отношения к различиям; формирование инклюзивной культуры среди педагогов, обучающихся и родителей; организация совместной деятельности детей с разными образовательными возможностями; проведение просветительских и воспитательных мероприятий, направленных на развитие эмпатии и социальной ответственности. Особое значение имеет вовлечение всех участников образовательного процесса в формирование безопасной и поддерживающей среды, в которой каждый ребёнок чувствует себя принятым и значимым.

Предложенная модель организации сопровождения инклюзивного образования в гимназии носит системный и многоуровневый характер. Её реализация обеспечивает согласованное взаимодействие специалистов, индивидуализацию образовательного процесса и формирование инклюзивной культурной среды, что в совокупности создаёт условия для эффективной социализации и развития обучающихся с ООП.

Практическая деятельность гимназии им. С.С. Курогло г. Комрат сфокусирована на проектировании адаптивной среды, обеспечивающей равный доступ к обучению. Работа ведется по нескольким направлениям.

Технический блок включает визуально-сенсорную адаптацию пространства (контрастное обозначение дверных проемов и лестниц).

Кадровый аспект реализован через систему ответственного сопровождения и специализированную подготовку сотрудников.

Особое внимание уделено содержательному компоненту: индивидуализации образовательных траекторий и внедрению специализированных программ, учитывающих специфику развития детей с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата.

В гимназии им. С.С. Курогло работают специалисты: психолог, 3 вспомогательных дидактических кадра и логопед. В школе имеется оснащенный Ресурсный Центр Инклюзивного образования, который был открыт в 2014 году (включает: учебные кабинеты, объекты для проведения практических занятий, дидактические средства обучения и воспитания доступны для использования детьми с ООП). Созданы условия охраны здоровья обучающихся, в том числе детей с ООП (установлен шлагбаум, т.е. доступ посторонних ограничен); используются специальные технические средства обучения индивидуального и

группового пользования для детей с ООП: интерактивная доска, интерактивные панели; оборудован специальный санузел для детей с ООП (со специальными поручнями, с кнопкой вызова и т.д.).

Процесс осуществления помощи детям с ООП и их семьям ведётся по таким направлениям как: проведение психолого-педагогической диагностики проблем развития ребёнка; организация образовательного процесса; консультирование. Осуществляется взаимодействие с различными организациями (Реабилитационный центр «Фиданжик», «АЛЕГОР», ТСППП, CRAP и др.) для оказания поддержки и помощи специалистами.

Промежуточные результаты проводимого нами исследования позволяют утверждать, что образовательная среда обладает значительным потенциалом как средство управления социализацией ребёнка с ООП. Установлено, что эффективность данного процесса определяется комплексом взаимосвязанных условий, включающих организационные, педагогические, кадровые и ресурсные компоненты. Особую роль играет системное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие личности и социального опыта обучающихся. Управление социализацией возможно при условии целенаправленного проектирования образовательной среды, ориентированной на формирование коммуникативных и социальных компетенций.

В заключении следует подчеркнуть, что образовательная среда выступает стратегическим ресурсом реализации инклюзивного образования и обеспечивает успешную интеграцию обучающихся с ООП в общество в соответствии с приоритетами образовательной политики Република Молдова. Чтобы преодолеть негативные тенденции в подготовке названной категории детей к интеграции в общество, требуется разработка новых теоретических подходов к их обучению, воспитанию и организации всей жизнедеятельности, вытекающих из глубокого анализа современных проблем инклюзивного образования, как в нашей стране, так и за рубежом. Причем, эта задача должна решаться с учетом всего комплекса медицинских, педагогических, экономических, социальных, социально-психологических и других проблем, касающихся социальной защиты детей с ООП, их обучения, воспитания, реабилитации и адаптации в социальную среду.

Библиографический список

1. ОСНИЦКИЙ, А.В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности. С.-Петербург. мед. акад. последиплом. образования. СПб.: Серебрян. век, 2003. 379 с.
2. СИТАРОВ В. А.; ГЛАГОЛЕВ С.Н.; ШУТЕНКО А.И. Адаптивная образовательная среда как педагогическое пространство обучения детей с ограниченными возможностями развития // Знание. Понимание. Умение. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptivnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-pedagogicheskoe-prostranstvo-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-razvitiya> (дата обращения: 30.03.2026).
3. СЛОБОДЧИКОВ, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе = Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.
2. ЯСВИН, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». 2. изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АФГАНИСТАНЕ

Всеволод ПОЛОНСКИЙ,

студент направления «Мировая политика и международный бизнес»

Российский государственный гуманитарный университет

г. Москва, Россия

e-mail: vsevolodpolonskij@gmail.com

Научный руководитель:

Александр ВЕРЕТИЛЬНИК,

доктор политических наук, адъюнкт

Поморская Высшая Школа в Старогарде-Гданьском

г. Старогард-Гданьский, Польша

e-mail: oleksandr.veretilnyk@protonmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5286-4466

Abstract. *This article examines the current state of female education in Taliban-controlled Afghanistan and analyzes the factors that have led to its deterioration. The study is based on the analysis of international agreements, reports of international organizations, and academic literature. It demonstrates that the existing restrictions have effectively dismantled the system of secondary and higher education for women. The article also outlines potential approaches to mitigating the current situation.*

Keywords: *Afghanistan, female education, women's rights, Taliban, education policy.*

В августе 2021 года, после двадцати лет иностранного военного присутствия, к власти в Афганистане вернулось движение «Талибан». В последующие годы представители данного движения приступили к масштабной трансформации афганского общества, стремясь реализовать политический курс, основы которого были заложены в период их первого правления в 1996–2001 годах. Одним из наиболее уязвимых направлений этой политики стало женское образование, которое за два десятилетия (2001–2021) достигло частичных успехов, однако после прихода талибов оказалось под угрозой полного уничтожения [2, 3, 5].

Актуальность исследования обусловлена рядом взаимосвязанных обстоятельств. Во-первых, после прихода к власти движения «Талибан» Афганистан вновь оказался в центре международного внимания, что требует более глубокого понимания внутренней логики проводимой им политики. Во-вторых, ограничения в сфере прав женщин, включая доступ к образованию, формируют долгосрочные социально-экономические риски для самого афганского общества, включая рост бедности, снижение уровня человеческого капитала и усиление социальной изоляции. В-третьих, нестабильность в Афганистане оказывает влияние на региональную безопасность, прежде всего в сопредельных государствах, что обуславливает необходимость анализа происходящих процессов в более широком региональном контексте.

Целью настоящего исследования является анализ современного состояния женского образования в Афганистане после прихода к власти движения «Талибан» в 2021 году, а также выявление возможных направлений смягчения существующих ограничений. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: рассмотрение ключевых этапов развития женского образования в Афганистане в исторической ретроспективе; анализ Дохийских соглашений 2020 года как фактора, повлиявшего на формирование последующей политики талибов; характеристика действующих ограничений в сфере образования для женщин и девочек; а также выявление возможных направлений международного взаимодействия в данной области.

Методологическую основу исследования составляют анализ международных договоров (прежде всего Дохийских соглашений), обобщение данных международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, Human Rights Watch), а также анализ вторичных источников — публикаций в международных и российских научных изданиях, посвящённых проблематике Афганистана.

Для понимания современного состояния женского образования в Афганистане необходимо обратиться к историческому контексту. В 1930–1970-е годы в стране наблюдалось поступательное развитие системы начального и среднего образования, был основан Кабульский университет [5]. Вместе с тем данные процессы не позволили преодолеть ключевую проблему: значительная часть населения оставалась неграмотной, а доступ женщин к образованию сохранялся ограниченным. Это было обусловлено как сопротивлением части религиозных элит образовательным реформам, так и географическими особенностями страны. С началом череды вооружённых конфликтов, отправной точкой которых стала Апрельская революция 1978 года, система образования вступила в период стагнации, впоследствии сменившейся её деградацией. К середине 1990-х годов, после прекращения советской помощи, на территории страны функционировало лишь около 650 школ [8]. В период первого правления движения «Талибан» (1996–2001) на подконтрольных ему территориях женское образование было полностью запрещено; под запрет также подпали изобразительное искусство, музыка, фотографирование и видеосъёмка, было ликвидировано телевидение.

Период 2001–2021 годов, связанный с иностранной военной оккупацией, ознаменовался существенными трансформациями в сфере образования. Образование стало формально доступным независимо от пола и возраста; активно развивалась образовательная инфраструктура; женщины впервые за длительный период получили возможность беспрепятственно получать образование на всех уровнях. В то же время формирование общенациональной системы образования происходило в условиях продолжающегося вооружённого противостояния, хотя и менее интенсивного по сравнению с предыдущим этапом. Данный исторический опыт обусловил как достигнутые результаты, так и уязвимость системы, которая после вывода иностранных войск оказалась перед новыми вызовами. В определённой степени страна вернулась к ситуации конца 1970-х годов, когда модернизационные преобразования сталкивались с противодействием со стороны религиозно-консервативных кругов.

Ключевым событием, предопределившим дальнейшее развитие ситуации, стало подписание Дохийского мирного соглашения 29 февраля 2020 года. Данное соглашение представляет собой значимый прецедент, поскольку было заключено между США и движением «Талибан», при исключении из переговорного процесса международно признанного правительства Исламской Республики Афганистан. Тем самым были созданы условия для продолжения талибами политического курса, основы которого сформировались в период их первого правления.

Указанный прецедент оказал непосредственное влияние на ситуацию в сфере образования. После возвращения к власти в августе 2021 года движение «Талибан» первоначально заявляло о намерении сохранить существующую систему образования, включая все уровни обучения для мужчин и женщин. Однако в последующем началось поэтапное введение ограничений, обосновываемых необходимостью соблюдения норм шариата. Ограничительные меры носили последовательный характер: первоначально они затронули среднее и высшее образование, а затем распространились и на начальный уровень.

На сегодняшний день ситуация характеризуется следующими ключевыми ограничениями. Девочкам запрещено продолжать обучение после шестого класса. Женщины лишены доступа к высшему образованию: университеты прекратили приём студенток, а ранее обучавшиеся были отчислены [6]. Кроме того, введены значительные ограничения на трудовую деятельность женщин: им запрещено работать в большинстве сфер, включая преподавание, за исключением узкого круга профессий (в частности, в сфере

здравоохранения — с существенными ограничениями, а также в религиозных образовательных учреждениях). Ограничена и свобода передвижения: женщины не могут перемещаться без сопровождения мужчины-опекуна (махрама) на расстояния свыше 78 километров. Данные меры, введённые в 2021–2023 годах, фактически привели к демонтажу системы женского образования, формировавшейся на протяжении двух десятилетий.

Последствия проводимой политики уже носят масштабный характер. По данным ООН и ЮНЕСКО, более одного миллиона девочек в Афганистане лишены доступа к среднему образованию [7]. Возможности для поступления женщин в высшие учебные заведения фактически сведены к нулю. Формируется поколение девушек, не имеющих доступа к образованию, что создаёт долгосрочные риски не только для обеспечения гендерного равенства, но и для социально-экономического развития страны в целом. Ограничения в сфере образования оказывают непосредственное влияние и на гуманитарную ситуацию: снижение уровня образования женщин коррелирует с ростом детской смертности, ухудшением показателей общественного здоровья, сохранением бедности, а также увеличением числа ранних браков [4].

В сложившихся условиях особую актуальность приобретает вопрос о возможных направлениях реагирования со стороны международного сообщества. Очевидно, что прямое военное вмешательство или жёсткое санкционное давление, не сопровождаемое диалогом, вряд ли способны привести к значимым изменениям в политике талибов. Вместе с тем можно выделить ряд направлений, в рамках которых международное взаимодействие потенциально может оказаться более эффективным.

Первое направление связано с поддержкой неформальных образовательных инициатив. В условиях закрытости официальной системы образования для девочек возрастает значение альтернативных форм обучения — подпольных школ, дистанционных образовательных программ, инициатив неправительственных организаций [2]. Международное сообщество способно оказывать финансовую и организационную поддержку подобным практикам, минимизируя прямое противоречие с действующими властями.

Второе направление предполагает использование гуманитарных механизмов. Значительная часть международной помощи Афганистану реализуется через гуманитарные организации. При сохранении нейтрального характера такой помощи возможно акцентирование её адресности, включая увязку поддержки отдельных секторов (здравоохранение, образование) с соблюдением базовых прав, в том числе права женщин на образование.

Третье направление связано с задействованием регионального фактора. Соседние государства — Пакистан, Иран, а также страны Центральной Азии — сохраняют экономические и политические связи с Афганистаном. Координация их позиций по вопросу сохранения доступа женщин к образованию потенциально может усилить давление на талибов без перехода к открытой конфронтации. Вместе с тем реализация данного направления затруднена в силу сложной военно-политической обстановки в регионе, наличия внутренних противоречий в самих государствах, а также напряжённости в их отношениях с Афганистаном.

Четвёртое направление заключается в поддержке афганских женщин, покинувших страну. Значительное число женщин, получивших образование в период 2001–2021 годов, были вынуждены эмигрировать. Сохранение их профессионального и образовательного потенциала посредством программ обучения, стажировок и возможностей дистанционной занятости может способствовать формированию кадрового ресурса для будущего восстановления страны. Однако реализация данного направления также сталкивается с существенными трудностями, обусловленными текущей международной обстановкой.

Несмотря на развитие указанных направлений, они не устраняют ключевой проблемы — характера взаимодействия с действующими властями Афганистана [1]. Большинство государств мира не признаёт нынешнее афганское руководство де-юре. Ограниченность

дипломатических контактов и санкционное давление затрудняют выстраивание конструктивного диалога по вопросам, связанным с правами женщин и, в частности, доступом к образованию. В этой связи можно предположить, что признание действующей власти могла бы создать дополнительные возможности для диалога и обсуждения гуманитарной повестки, включая проблему женского образования.

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Современное состояние женского образования в Афганистане следует оценивать как критическое: де-факто система среднего и высшего образования для женщин и девочек разрушена, а ограничения продолжают ужесточаться. Существенную роль в формировании текущей ситуации сыграли Дохийские соглашения 2020 года, зафиксировавшие участие движения «Талибан» в переговорном процессе в обход официального правительства, что создало предпосылки для последующей концентрации власти и реализации дискриминационной политики.

Несмотря на неблагоприятный характер текущей ситуации, сохраняются потенциальные возможности её частичного смягчения. Они связаны не с прямым противостоянием, а с использованием гуманитарных, дипломатических и региональных механизмов, поддержкой неформальных образовательных инициатив, а также сохранением человеческого капитала афганских женщин. В то же время эффективность указанных мер во многом зависит от формата взаимодействия международного сообщества с действующими властями Афганистана. Дальнейшие исследования в данной области целесообразно направить на оценку результативности указанных механизмов и разработку практических рекомендаций для международных организаций и государств, заинтересованных в стабилизации ситуации в стране.

Библиографический список

1. ВЕРЕТИЛЬНИК, А., Реформа системы образования в послевоенном Афганистане. URL: https://www.researchgate.net/publication/382219934_Reforma_didtemy_v_poslevoennom_Afganistane (дата обращения: 21.03.2026).
2. NOWROUZI, M., Teenage Afgan girls were banned from school – now these classes are their only opinion. URL: <https://www.bbc.com/news/articles/c36wyzl3n00o>. (дата обращения: 22.03.2026).
3. ZAHIDI, B., Watchdog documents over 400 Women`s Rights Violations in Afghanistan in 2025. URL: https://kabulnow.com/2026/02/watchdog_documents_over_400_women_rights_violations_in_afghanistan_in_2025/ (дата обращения: 22.03.2026).
4. Future education magazin, Locked out of learning: Afgan girls turn to Madrassas Amid education ban, URL: https://futureeducationmagazin.com/afgan_girls_turn_madrassas/ (дата обращения: 23.03.2026).
5. ЯЗДАНИ, Х., Воспитание в духе мира в Афганистане: сравнительное исследование конфликтных и постконфликтных школьных учебников, 2018. URL: <https://www.peace-ed-campaign.org/ru/peace-education-afghanistan-comparative-study-conflict-post-conflict-school-textbooks/> (дата обращения: 29.03.2026).
6. UNAMA No safe haven: Human rights risks faced by persons involuntarily returned to Afghanistan (July 2025). URL: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/countries/afghanistan/unama-human-rights-risks-and-returns-en.pdf>. (дата обращения: 29.03.2026).
7. ЮНЕСКО Афганистан: 1,4 миллиону девочек по-прежнему запрещено посещать школу по решению де-факто властей. URL: <https://www.unesco.org/ru/articles/afganistan-14-millionu-devochek-po-prezhnemu-zapresheno-poseschat-shkolu-po-resheniyu-de-facto> (дата посещения: 29.03.2026).
8. ИВАНОВА, С.Ю.; АЛЛОКОЗАЙ, М.Н.; ХАШИМИ, С.Ф. Система высшего образования в Афганистане: наследие прошлого и реалии современности // Время науки – The Times

УДК 373.3:004.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЗНАЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Мария СЛАВИОГЛО,

студентка гр. 4122

e-mail: mariaslavioglo57@gmail.com

Научный руководитель

Оксана ЖЕЛЕЗОВА,

преподаватель частных методик,

руководитель практики,

ПУ колледж им. М. Чакур,

г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the role of artificial intelligence in modern education and its impact on the professional activity of teachers and the learning efficiency of students. The possibilities of integrating AI technologies into the educational process are analyzed, including personalization of learning, automation of routine tasks, and development of digital competencies. The advantages and challenges of using artificial intelligence in primary education are highlighted. The study emphasizes the importance of pedagogical support in the implementation of AI technologies.*

Keywords: *artificial intelligence, education, teacher, digital technologies, learning efficiency, primary education*

Современное образование развивается в условиях активной цифровизации, что обуславливает необходимость внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Одной из наиболее перспективных технологий является искусственный интеллект (ИИ), который открывает новые возможности для организации обучения, повышения его качества и эффективности [1].

В научных исследованиях подчеркивается, что искусственный интеллект способствует трансформации образовательной среды и позволяет реализовать индивидуализированный и компетентностный подход к обучению [3].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации педагогической деятельности к цифровым условиям и реализацией компетентностного подхода, закреплённого в kurikulumе Республики Молдова.

Использование искусственного интеллекта способствует формированию ключевых компетенций учащихся, таких как цифровая компетентность, умение учиться и критическое мышление, что подтверждается современными исследованиями в области цифрового образования [2].

Цель работы — рассмотреть значение искусственного интеллекта в образовании и определить его возможности для повышения эффективности обучения учащихся и профессиональной деятельности учителя.

Задачи исследования:

- проанализировать сущность и роль ИИ в образовании;
- определить возможности его использования в деятельности учителя;
- проанализировать основные направления применения ИИ в образовательной практике;

- выявить влияние ИИ на учебную деятельность учащихся;
- обозначить преимущества и возможные риски применения ИИ.

Объектом исследования является процесс цифровизации образования.

Предмет исследования — использование искусственного интеллекта в образовательной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации педагогических условий эффективного использования инструментов искусственного интеллекта в начальной школе на основе результатов педагогического наблюдения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в работе подходы и примеры использования инструментов искусственного интеллекта могут быть непосредственно применены учителями начальных классов при проектировании уроков, разработке дидактических материалов и организации индивидуализированного обучения. Материалы исследования могут быть использованы будущими педагогами в процессе педагогической практики, а также в системе повышения квалификации учителей.

Методы исследования включали анализ научно-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, а также наблюдение за учебной деятельностью учащихся.

Метод наблюдения реализовывался в процессе государственной педагогической практики в ПУ ТЛ им. М. Чакира, мун. Чадыр-Лунга, в 3 классе. Наблюдение проводилось за деятельностью учащихся при использовании цифровых инструментов с элементами искусственного интеллекта (ChatGPT, Gemini, Qwen).

Особое внимание уделялось характеру учебной активности учащихся, степени их вовлеченности в образовательный процесс, самостоятельности при выполнении заданий и качеству учебных результатов.

Искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий, позволяющих системам выполнять задачи, требующие интеллектуальной деятельности человека, включая анализ данных и обучение [2].

В образовательной среде ИИ выступает как инструмент анализа учебных достижений, адаптации содержания обучения и поддержки педагогической деятельности [1].

ИИ также может выступать как «пожизненный образовательный помощник», обеспечивая непрерывное обучение и оценку знаний [5].

Современные технологии искусственного интеллекта активно внедряются в образовательную практику по следующим направлениям:

1. Персонализация обучения

ИИ позволяет адаптировать учебный материал под уровень каждого ученика, учитывая его индивидуальные особенности, темп обучения и интересы [3].

Пример: учащимся предлагается тема «Моё любимое животное», при этом задания дифференцируются с помощью ИИ (индивидуальные подсказки: одному ученику — составить 3 предложения; другому — описать внешний вид и среду обитания; третьему — придумать мини-рассказ).

2. Автоматизация рутинных процессов

ИИ используется для проверки тестов, генерации заданий и анализа результатов (например, ChatGPT, Gemini) [4].

Пример: учитель использует ИИ для создания теста по теме «Времена года», после чего учащиеся выполняют задания, а система помогает быстро проверить ответы и обсудить ошибки.

3. Создание дидактических материалов

ИИ позволяет оперативно создавать дидактические материалы (карточки, задания, презентации),

Пример: учитель с помощью ИИ создаёт карточки:

- «Найди лишнее слово»
- «Составь предложение»

– «Подбери признаки к предмету»

Учащиеся работают в парах и обсуждают ответы.

4. Поддержка педагогического анализа

Системы на основе ИИ позволяют анализировать большие объемы данных об учебной деятельности, выявлять пробелы в знаниях и корректировать образовательный процесс.

Применение ИИ в образовательном процессе способствует:

- повышению мотивации учащихся за счёт интерактивности;
- развитию познавательного интереса;
- формированию навыков самостоятельного обучения;
- развитию критического мышления.

Результаты педагогического наблюдения позволяют сделать вывод о положительном влиянии использования инструментов искусственного интеллекта на учебную деятельность учащихся.

В процессе работы было отмечено, что учащиеся проявляют более высокий уровень вовлеченности в выполнение заданий, демонстрируют интерес к учебной деятельности и стремление к самостоятельному поиску решений.

Использование ИИ-инструментов способствует активизации познавательной деятельности, а также облегчает выполнение заданий базового уровня и стимулирует интерес к заданиям повышенной сложности.

Полученные наблюдения позволяют говорить о потенциальной эффективности ИИ как средства индивидуализации обучения.

Особенно эффективно использование ИИ в начальной школе, где важно сочетание наглядности, игрового подхода и индивидуализации обучения.

ИИ способствует переходу от традиционного обучения к деятельностному подходу, что соответствует современным требованиям куррикулума.

К основным преимуществам ИИ относятся:

- индивидуализация обучения;
- экономия времени учителя;
- повышение качества образовательного процесса;
- доступность образовательных ресурсов;
- объективность оценки знаний;
- развитие цифровой компетентности.

Несмотря на значительные преимущества, использование ИИ связано с рядом рисков:

- Этические проблемы — вопросы конфиденциальности данных учащихся и авторства работ
- Технологическое неравенство — неравный доступ к цифровым ресурсам среди учащихся
- Снижение роли учителя — риск замещения педагогической функции технологиями
- Зависимость от технологий — снижение самостоятельности учащихся при чрезмерном использовании ИИ

В ходе наблюдения также было установлено, что эффективное использование ИИ требует педагогического сопровождения, так как часть учащихся испытывает затруднения при самостоятельной работе с цифровыми инструментами.

На основе проведённого анализа и педагогического наблюдения можно сформулировать следующие методические рекомендации для учителей начальных классов:

- использовать инструменты искусственного интеллекта как вспомогательное средство обучения, а не замену педагогической деятельности;
- применять ИИ для дифференциации и индивидуализации заданий с учётом уровня подготовки учащихся;
- включать ИИ-инструменты в этапы урока, направленные на активизацию познавательной деятельности (вызов, осмысление, рефлексия);

- контролировать самостоятельность учащихся при работе с ИИ, формируя навыки критического мышления;
- использовать ИИ для создания наглядных и интерактивных дидактических материалов;
- учитывать возрастные особенности младших школьников и дозировать использование цифровых технологий.

Применение данных рекомендаций позволит повысить эффективность учебного процесса и обеспечить педагогически грамотную интеграцию искусственного интеллекта в образовательную практику.

Искусственный интеллект является важным инструментом модернизации образования.

Его использование позволяет повысить эффективность обучения, активизировать познавательную деятельность учащихся и расширить профессиональные возможности учителя.

Эффективное применение ИИ возможно при его педагогически обоснованной интеграции в учебный процесс.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в начальной школе обладает значительным педагогическим потенциалом и требует грамотного методического подхода со стороны учителя.

Библиографический список

1. Искусственный интеллект в образовании // CyberLeninka [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii/viewer>
2. Искусственный интеллект в образовании 2026: перспективы и возможности для педагогов [Электронный ресурс]. – URL: <https://in-texno.ru/blog-eksperta/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-2026-perspektivy-i-vozmozhnosti-dlya-pedagogov>
3. Технологии искусственного интеллекта в образовании: перспективы и последствия. – UNESCO, 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382446>
4. ТОП-7 ИИ для учителей в 2026 году: какие нейросети реально экономят время // vc.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://vc.ru/services/2769483-top-7-ii-dlya-uchiteley-v-2026-godu>
5. Этические аспекты искусственного интеллекта: рекомендации // UNESCO [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.unesco.org/ru/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

УДК: 371.311.3

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ШКОЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Татьяна ТОПАЛ,

студентка гр. МОМ-24

e-mail: tatyana.staneva99@gmail.com

Научный руководитель

Мария ЯНИОГЛО,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: This article analyzes how a multi-ethnic school environment influences relationships among children in primary school. The author draws on data obtained from the Stepan Curoglu Gymnasium in Comrat, Moldova. The main finding is that ethnic diversity in itself

guarantees neither friendship nor hostility – everything depends on the teacher's stance and a well-considered educational strategy based on the values of intercultural education.

Keywords: *multi-ethnic environment, interpersonal relations, primary school children, tolerance, intercultural competence, educational environment, values of intercultural education.*

Современная система образования всё чаще сталкивается с ситуацией, когда классная комната становится местом встречи представителей разных культур, языковых групп и этнических традиций. Подобное разнообразие, которое принято называть полиэтнической образовательной средой, накладывает серьёзный отпечаток на то, как складываются контакты между детьми. В младшем школьном возрасте, когда личность только начинает осознавать себя через сравнение с другими, а авторитет учителя остаётся высоким, влияние такого окружения особенно заметно.

Актуальность исследования обусловлена, в первую очередь, нормативным закреплением принципов межкультурного образования в законодательстве Республики Молдова. Статья 7 Кодекса об образовании РМ декларирует в качестве основополагающих: принцип справедливости и недискриминации (пункт а), принцип социальной включённости (пункт g), а также принцип признания прав лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, на сохранение своей этнической, языковой и культурной самобытности (пункт i) [1]. Реализация этих принципов на практике напрямую зависит от того, как складываются межличностные отношения младших школьников в полиэтнической образовательной среде.

Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, социальная среда выступает главным источником развития личности. Для ученика младшего школьного возраста именно школьный коллектив становится той «социальной ситуацией развития», в которой закладываются основы умения дружить, договариваться и уважать другого [5].

Цель данного исследования – на основе теоретического анализа и эмпирических данных определить, как этнический состав школы связан с реальными межличностными отношениями школьников и при каких педагогических условиях полиэтническая среда становится фактором позитивного развития.

Межличностные отношения – это устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально окрашенных связей, возникающих между членами группы в процессе совместной деятельности и общения. *На основании утверждений А. Voitić, межличностные отношения – это динамические системы, которые постоянно изменяются в течение своего существования: они имеют начало, продолжительность и конец. Они имеют тенденцию «постепенно развиваться и улучшаться по мере того, как люди узнают друг друга и становятся эмоционально ближе, либо постепенно ухудшаются, когда люди расстаются и образуют новые отношения с другими»* [3, с. 220]. Согласно определению Г.М. Андреевой, «межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний в процессе совместной деятельности и общения» [4, с. 116].

Школьная среда – это не просто физическое пространство (стены, парты, коридоры), это целостная совокупность условий, в которых протекает учебная и внеучебная жизнь: нормы общения, стиль педагогического взаимодействия, состав учащихся и традиции школы.

В современной педагогической психологии сложилось несколько подходов к пониманию образовательной среды. Согласно М.В. Григорьевой, образовательная среда – это система педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей с учётом целей общества [6]. В свою очередь, В.А. Ясвин, разрабатывая эколого-личностную модель, определяет школьную среду как «институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности школьников, возникающих под влиянием

педагогически спроектированных условий и случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [9, с. 43].

Ключевое различие между этими подходами заключается в следующем – В.А. Ясвин чётко разделяет родовое и видовое понятия: «образовательная среда» – это широкое понятие (система влияний и условий), а «школьная среда» – видовое, то есть образовательная среда, ограниченная институционально – стенами конкретного учебного заведения и его внутренним сообществом [9].

Полиэтническая школьная среда – частный случай образовательной среды, где представлены как минимум три различные этнические группы. По мнению М.А. Яниогло, «полиэтническая образовательная среда представляет собой совокупность условий, влияющих на процесс формирования личности, демонстрирующей готовность к эффективному межкультурному взаимодействию при сохранении собственной этнической идентичности и стремящейся к пониманию представителей других этнокультур, и, одновременно, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных народов, этнических культур» [8, с. 17]. Главная особенность такой среды – постоянное «соседство» разных языков, обычаев и культурных кодов. Она может как стимулировать интерес к другому, так и при неблагоприятных условиях порождать замкнутость или напряжённость.

Как отмечают С.В. Толстая и М. Рошка, «отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности его отношения к себе, к другим, к миру в целом» [7, с. 108].

Ценностные ориентиры межкультурного образования

Ключевое положение межкультурного образования состоит в том, что декларируемые ценности – уважение к другому, толерантность, готовность к диалогу – не могут быть реализованы стихийно. Открытость по отношению к представителю иной культуры и способность принимать его отличия не являются врождёнными качествами. Их становление требует целенаправленных и систематических педагогических усилий. Именно поэтому роль школы в процессе воспитания данных качеств приобретает исключительное значение.

В качестве аксиологической основы межкультурного образования выступает система ценностных ориентаций, которые одновременно являются и целью, и критерием эффективности образовательного процесса. К числу таких ценностных установок относятся: уважение к человеческому достоинству и правам человека; открытость по отношению к культурным различиям; культурная эмпатия – способность понимать чувства и переживания представителей иных этнических групп; толерантность как готовность принимать различия во мнениях, ценностях и верованиях; позитивное отношение к лицам иных культур; конструктивное использование культурных различий как ресурса для развития; готовность к сотрудничеству в рамках межкультурного диалога; ориентация на мирное разрешение конфликтов; уважение как к ценностям собственной культуры, так и к ценностям совместно проживающих этнических групп [2, с. 5].

Именно эти ценностные установки должны формироваться в образовательной среде, оказывая непосредственное влияние на характер межличностных отношений младших школьников. Если полиэтническая среда организована в соответствии с данными принципами, она способствует становлению у детей толерантности, эмпатии и навыков бесконфликтного взаимодействия.

Реализация перечисленных ценностных ориентиров приводит к ряду значимых социально-педагогических эффектов: обеспечение равных стартовых возможностей для развития каждой личности независимо от её этнической принадлежности; содействие разностороннему развитию школьника с учётом его индивидуальных склонностей и способностей; гарантия права каждого этноса на получение образования и устранение барьеров, препятствующих интеграции в общество; обеспечение процессов полноценной интеграции личности в социум; принятие культурного разнообразия на основе

уважения человеческого достоинства и прав человека как необходимое условие для подлинного мирного сосуществования в полиэтнической среде.

Чем в большей степени образовательная среда способствует реализации данных задач, тем более гармоничными и конструктивными становятся контакты между учащимися разных национальностей.

Потенциал и риски полиэтнической среды

С одной стороны, правильно выстроенная полиэтническая среда способствует развитию этнической идентичности без чувства превосходства, а школьник учится воспринимать свою культуру как одну из многих. Совместная деятельность с носителями иных традиций тренирует коммуникативную гибкость: появляется умение договариваться, терпеливо относиться к необычному произношению или непривычным жестам. Регулярные мероприятия, в программе которых младшие школьники представляют блюда, игры, сказки своих народов и др., создают естественные предпосылки для взаимопомощи, внимания друг к другу и позитивного отношения.

С другой стороны, отсутствие педагогического сопровождения в полиэтнической среде легко оборачивается негативными сценариями. Младшие школьники без внешнего контроля быстро объединяются в группы по этническому признаку, высмеивание редкого имени или акцента становится обычным делом. Учитель, не вмешивающийся в подобные эпизоды, невольно закрепляет у детей мысль о допустимости этнической травли. Таким образом, ключевой вопрос заключается не в самом факте разнообразия, а в том, как именно организована повседневная школьная жизнь в данном контексте.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе гимназии имени Степана Куроглу (г. Комрат). Общая численность учащихся – 293 человека. Был проведён анализ этнического состава данного образовательного учреждения на основе изучения школьной документации, а также анкетирование учащихся 3-х и 4-х классов (всего 72 респондента, по 24 человека в каждом классе). Анкета включала десять вопросов, среди которых следующие:

1. Дети каких этносов/национальностей учатся у вас в классе?
2. Нравится ли тебе общаться с одноклассниками другой этнической принадлежности/национальности?
3. Есть ли у тебя друзья среди детей другой этничности/национальности?
4. Возникают ли в классе конфликты среди детей? Из-за чего, расскажи.
5. Как ты относишься к традициям и обычаям других народов?
6. Какие традиции других народов ты знаешь?
7. Какая традиция тебе больше всего нравится?
8. О каких традициях, которые отмечаете в семье, можешь рассказать своим друзьям?
9. Какие традиции вы отмечаете в семье?
10. О какой традиции других народов ты хотел бы больше узнать?

Вопросы были сформулированы максимально доступно и понятно для младших школьников, чтобы получить честные и объективные ответы. Ответы на отдельные вопросы анкеты представлены ниже (Таблица 2).

Результаты исследования

Этнический состав учащихся гимназии. Анализ показал, что подавляющее большинство обучающихся составляют гагаузы – 86,0% (252 человека). Доля молдаван – 6,1% (18 человек), украинцев – 3,4% (10), русских – 2,0% (6), болгар – 1,4% (4), представителей других этносов (ромы, турки) – 1,0% (3). В начальной школе (114 человек) пропорции схожи: гагаузы — 85,96% (98 чел.), молдаване – 4,39% (5 чел.), украинцы – 5,26% (6 чел.), русские – 3,51% (4 чел.), болгары – 0,88% (1 чел.). К категории «другие» (ромы, турки) относится 1,0% учащихся (3 человека). Исходя из этого, можно считать, что школа объективно полиэтнична при доминировании одной этнической группы. Для большей наглядности представим эти результаты графически (Фигура 1.).



Рис. 1. Процентное распределение этнического состава учащихся в гимназии

На основе данных было выявлено, что гимназия объективно полиэтнична. Но настоящему межкультурное взаимодействие начинается там, где разные дети сидят за одной партой, играют вместе на перемене и выполняют общие проекты, другие виды деятельности. Поэтому на следующем этапе была проанализирована ситуация непосредственно в начальной школе.

Всего в начальной школе обучается 114 человек. В отличие от общего состава гимназии в начальных классах пропорции несколько иные, но принцип этнического многообразия сохраняется. Данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Этнический состав учащихся начальной школы

Классы	1	2	3а	3б	4	Всего учащихся	Кол-во уч. в % соотношении
Этнос/национальность							
Гагаузы	12	20	22	21	23	98	85,96%
Молдаване	2	1	0	2	0	5	4,39%
Русские	2	0	1	0	1	4	3,51%
Украинцы	1	3	1	1	0	6	5,26%
Болгары	0	1	0	0	0	1	0,88%

После рассмотрения этнического состава учащихся начальной школы, представленного в таблице, становится очевидным, что образовательная среда носит полиэтнический характер. Вместе с тем, одних лишь количественных показателей недостаточно для понимания специфики взаимодействия между детьми различных этносов/национальностей.

Для более глубокого анализа особенностей межличностных отношений, а также выявления уровня толерантности и характера общения в ученическом коллективе, было проведено анкетирование среди учащихся 3а, 3б и 4-го классов.

Результаты анкетирования, представленные по отдельным вопросам в Таблице 2, продемонстрировали в целом благоприятную картину межличностных отношений.

Таблица 2. Результаты анкетирования учащихся

Вопрос	Варианты ответов	Кол-во учащихся	%
Общение с одноклассниками другого этноса/	Да	56	77,8%
	Нет	6	8,33%
	Не задумывался(ась)	10	13,88%

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

национальности			
Наличие друзей другого этноса/ национальности	Да	61	84,72%
	Нет	11	15,27%
Возникают ли в классе конфликты среди детей	Да, часто	4	5,55%
	Иногда	18	25,0%
	Нет	50	69,44%
Отношение к традициям других народов	С интересом	52	72,22%
	Безразлично	15	20,83%
	Отрицательно	5	6,94%

Особо значимым представляется тот факт, что 84,7% опрошенных имеют друзей другой этнической принадлежности/национальности. Это свидетельствует не о формальной вежливости, а о реальном межличностном принятии и устойчивых дружеских связях. Вместе с тем 25% учащихся иногда сталкиваются с конфликтами на национальной почве, а 20,8% проявляют безразличие к чужим традициям – это указывает на зоны педагогического риска, требующие внимания.

Анализ по классам показал положительную динамику. В 3а классе фиксируется благоприятный климат, конфликты редки. В 3б классе несколько чаще отмечаются ответы «иногда» относительно конфликтов, что говорит о менее устойчивых навыках межкультурного общения. В 4 классе уровень толерантности наиболее высок: учащиеся активно взаимодействуют друг с другом независимо от этнической принадлежности/национальности, интерес к культурным особенностям ярко выражен, конфликты практически отсутствуют. Это позволяет говорить о том, что с возрастом социальные навыки становятся более зрелыми.

Проведённое исследование подтверждает теоретический тезис: полиэтническая образовательная среда не гарантирует ни гармонии, ни вражды сама по себе. Она предоставляет лишь возможность, которая реализуется или проваливается в зависимости от действий взрослых. В гимназии им. Степана Куроглу при доминировании гагаузского этноса (86%) межличностные отношения в целом благоприятны: подавляющее большинство детей имеют друзей другой этнической принадлежности/национальности и позитивно относятся к культурным различиям.

Однако наличие эпизодических конфликтов (25% ответов «иногда») и безразличного отношения к чужим традициям (20,8%) говорит о том, что педагогическое сопровождение не должно ослабевать. Теоретический анализ позволяет выделить три условия, при которых полиэтническая среда становится ресурсом развития межличностных отношений:

1. Равный статус контактирующих групп. Дети из разных культур должны одинаково часто выступать в роли лидеров, капитанов команд и ответственных за общие дела.
2. Совместные задания, требующие вклада каждого. Учебные задачи стоит строить так, чтобы их успешное выполнение зависело от всех участников независимо от их этнического происхождения.
3. Активная позиция педагога. Учитель не просто декларирует уважение, а пресекает негативные шутки, сам использует примеры из разных культур и сознательно группирует детей при рассадке или разбивке на пары.

Практические рекомендации для начальной школы включают: ежедневные ритуалы с элементами разных культур (например, приветствия на нескольких языках); кооперативные игры без проигравших, где общий успех зависит от совместных усилий; отдельную работу с семьями, поскольку родители нередко транслируют стереотипы, которые дети затем приносят в класс. Привлечение мам и пап к рассказам о своих традициях следует организовывать в формате равноправного обмена опытом, избегая превращения чужой культуры в «развлекательный аттракцион».

Проведённое исследование позволило установить, что полиэтническая школьная среда является значимым фактором формирования межличностных отношений учащихся

младшего школьного возраста. При доминировании одной этнической группы образовательная среда сохраняет полиэтнический характер, что создаёт условия для постоянного межкультурного взаимодействия.

Нормативная модель межкультурного образования, закреплённая в Кодексе об образовании Республики Молдова, задаёт чёткую систему ценностных координат. Полиэтническая образовательная среда может считаться эффективной с точки зрения влияния на межличностные отношения младших школьников лишь в той мере, в какой она способствует формированию у детей открытости к культурным различиям, культурной эмпатии, толерантности, позитивного отношения к иным этносам, готовности к сотрудничеству и установки на мирное разрешение конфликтов [2].

Результаты анкетирования свидетельствуют о преобладании благоприятных тенденций, однако наличие эпизодических конфликтов и безразличного отношения к чужим традициям указывает на необходимость дальнейшей целенаправленной воспитательной работы. Сравнительный анализ по классам продемонстрировал положительную динамику: с возрастом повышается уровень коммуникативных навыков, усиливается интерес к культурному, этническому разнообразию и снижается конфликтность.

Ключевой вывод для теории и практики начального образования звучит так: влияние этнического разнообразия на межличностные отношения опосредовано целенаправленной стратегией дидактических кадров, и именно она должна становиться предметом профессионального внимания и методических разработок. В руках грамотного педагога культурное, этническое разнообразие становится эффективным инструментом воспитания эмпатии, терпимости и коммуникативных навыков. В ситуации же педагогического бездействия те же самые различия легко превращаются в источник изоляции и конфликтов.

Библиографический список

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial, Nr. 319-324. 2014г.
2. Educație interculturală. Curriculum școlar clasele I-IX. Chișinău, 2012.
3. VOITIC, A. Atitudini și relații interpersonale în clasa de elevi. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău, 2015, Nr. 9 (89).
4. АНДРЕЕВА, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2012. 363 с.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
6. ГРИГОРЬЕВА, М.В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 4. С. 3-11. [online] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-obrazovatel'naya-sreda-i-modeli-obrazovatelnyh-sred-v-sovremennoy-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii>
7. ТОЛСТАЯ, С.; РОШКА, М. Проблема развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте. В: *Проблемы Науки*. 2016. № 19 (61). [online] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vozraste> .
8. ЯНИОГЛО, М.А. Полиэтническая образовательная среда как фактор формирования межкультурной компетентности. В: *Функционирование славянских и других языков и литератур в контексте языковой ситуации в РМ: международная научно-практическая конференция, посвящённая дню славянской письменности*. Комрат: КГУ, 2023. с. 14–21.
9. ЯСВИН, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование, 2019.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВОЙ КОНТЕНТ И АВТОРСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Анастасия УЗУН,
студентка гр. 4122
e-mail: nastyusha_uzun@mail.ru
Научный руководитель:
Оксана ЖЕЛЕЗОВА,
преподаватель частных методик,
руководитель практики,
ПУ колледж им. М. Чакур,
г. Комрат, РМ

Abstract: *The article analyzes the formation of cognitive interest among primary school students through the use of digital content and author-designed didactic materials. The study is based on pedagogical observation conducted in Grade 3 «А» (28 students) and includes both diagnostic and formative stages. The results demonstrate positive changes in students' cognitive activity, motivation, and engagement. The integration of digital tools and individualized didactic materials is proven to be an effective pedagogical approach.*

Keywords: *cognitive interest, primary school, digital learning, didactic materials, motivation, ICT.*

В условиях цифровизации образования и трансформации образовательной среды особую актуальность приобретает проблема формирования познавательного интереса младших школьников. Современная образовательная практика требует научного обоснования эффективных педагогических средств, способствующих активизации учебной деятельности учащихся.

Познавательный интерес является важнейшим компонентом учебной мотивации, обеспечивающим активное включение учащихся в образовательную деятельность, развитие самостоятельности и инициативности.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, обучение должно опережать развитие ребёнка и создавать условия для его активной деятельности [3]. Л.И. Божович рассматривает познавательный интерес как устойчивое эмоционально-положительное отношение к процессу познания [2].

В условиях внедрения цифровых образовательных технологий проблема формирования познавательного интереса приобретает особую значимость и требует поиска эффективных педагогических решений.

Цель исследования — теоретически обосновать и раскрыть возможности использования цифрового контента и авторских дидактических материалов в формировании познавательного интереса младших школьников.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогические основы формирования познавательного интереса;
- определить возможности цифровых технологий в начальном образовании;
- раскрыть роль авторских дидактических материалов;
- обобщить педагогический опыт;
- выявить педагогические условия повышения учебной мотивации учащихся.

Научная новизна исследования заключается в обосновании педагогических возможностей сочетания цифрового контента и авторских дидактических материалов как средства формирования познавательного интереса младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанных авторских материалов и цифровых ресурсов в деятельности учителей начальных классов с целью повышения учебной мотивации и познавательной активности учащихся.

Объект исследования – процесс формирования познавательного интереса младших школьников.

Предмет исследования – цифровой контент и авторские дидактические материалы как средство развития познавательного интереса.

В работе использовались следующие **методы**:

- анализ научной литературы;
- педагогическое наблюдение;
- обобщение педагогического опыта.

Наблюдение проводилось в период государственной практики (5 недель) в ПУ гимназия села Казаклия в 3 «А» классе (28 учащихся) и включало два этапа.

На констатирующем этапе определялся исходный уровень познавательного интереса учащихся по следующим критериям:

- уровень включённости в учебную деятельность;
- проявление инициативы;
- интерес к выполнению заданий.

Были выделены три уровня:

- высокий - активность, инициатива, устойчивый интерес;
- средний - интерес ситуативный;
- низкий - пассивность, отсутствие инициативы.

Было выявлено, что высокий уровень познавательного интереса проявляли лишь отдельные учащиеся, у большинства наблюдался средний уровень, при этом значительная часть школьников демонстрировала низкий уровень.

На формирующем этапе систематически внедрялись цифровые образовательные ресурсы и авторские дидактические материалы.

Современное образование ориентировано на использование цифровых ресурсов, обеспечивающих интерактивность, наглядность и вариативность обучения. По мнению Е.С. Полат [5], цифровые технологии способствуют индивидуализации обучения и повышению его эффективности.

В условиях развития информационного общества современный ребёнок живёт в мире ярких визуальных образов, цифровых технологий и интерактивного взаимодействия, что требует от учителя пересмотра традиционных подходов к обучению и активного внедрения инновационных образовательных средств.

В ходе исследования применялись следующие средства:

◆ Цифровые инструменты:

- Canva - визуализация учебной информации;
- Wordwall - игровая интерактивная тренировка;
- Suno AI - создание тематических песен;
- инструменты искусственного интеллекта (ChatGPT, Gemini, Qwen, NotebookLM) —

генерация дидактических материалов, адаптация содержания, создание иллюстративного сопровождения.

◆ Авторские дидактические материалы:

- карточки-«ноутбуки»;
- система «достижений»;
- «Футбольная таблица умножения»;

- дидактическая игра «Собери природные зоны»;
- рабочие листы;
- карточки-рефлексии.

Использование визуальных материалов особенно важно в начальной школе, поскольку учащиеся данного возраста лучше воспринимают информацию через образ, цвет и иллюстрацию, что способствует более прочному усвоению знаний.

Игровой формат способствует активному включению в работу даже тех учащихся, которые испытывают затруднения или неуверенность, создавая ситуацию успеха и положительное отношение к обучению.

Музыкальное сопровождение и использование аудиоматериалов способствует развитию эмоциональной сферы учащихся, улучшает запоминание материала и делает учебный процесс эмоционально значимым и методически вариативным.

Особую ценность представляют авторские разработки, учитывающие индивидуальные особенности учащихся.

Использование данных средств позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся за счёт повышения наглядности, интерактивности и эмоциональной вовлечённости [1].

Развитие познавательного интереса наиболее эффективно происходит в условиях активной деятельности учащихся, использования игровых технологий, создания проблемных ситуаций и формирования положительного эмоционального фона урока [4]. Именно сочетание этих условий позволяет добиться устойчивой учебной мотивации младших школьников.

Каждый из перечисленных материалов направлен на активизацию познавательной деятельности учащихся, развитие самостоятельности, инициативности и формирование положительного отношения к учебному процессу.

Данные материалы разрабатывались с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и обеспечивали включение элементов игровой деятельности и визуализации.

Практическая направленность и возможность взаимодействия с материалами делают процесс обучения более осмысленным и доступным для младших школьников.

Результаты педагогического наблюдения показали положительную динамику развития познавательного интереса учащихся.

На констатирующем этапе высокий уровень познавательного интереса проявляли единичные учащиеся, тогда как после формирующего этапа их количество заметно увеличилось.

Результаты формирующего этапа показали положительную динамику уровня познавательного интереса учащихся. Увеличилось количество школьников с высоким уровнем познавательного интереса, уменьшилось число учащихся с низким уровнем, повысились активность, инициативность и заинтересованность в выполнении учебных заданий. Полученные данные подтверждают эффективность использования цифрового контента и авторских дидактических материалов в начальном обучении.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике развития познавательного интереса.

Таким образом, использование цифрового контента в сочетании с авторскими дидактическими материалами является эффективным средством формирования познавательного интереса младших школьников.

Цифровые технологии обеспечивают интерактивность и вариативность обучения, а авторские материалы делают его лично значимым и эмоционально насыщенным.

Результаты исследования подтверждают целесообразность интеграции современных образовательных технологий в учебный процесс начальной школы.

1. БЕЗУКЛАДНИКОВ, К.Э.; ЕРЕМЕЕВА, Е.В. Формирование метапредметных компетенций учащихся // Мир науки, 2017.
2. БОЖОВИЧ, Л.И. Проблемы формирования личности. М.: МПСИ, 2008.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2010.
4. КАЛЮЛИНА, В.А.; МИНАЕВА, Е.В. Развитие познавательного интереса младших школьников. М., 2018.
5. ПОЛАТ, Е.С.; БУХАРКИНА, М.Ю. Современные педагогические технологии. М.: Академия, 2020.

УДК 37.091.311.4.035

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Ольга ФУРТУНА,
магистрантка гр. МОМ-25
email: olapopovic22@gmail.com

Научный руководитель
Оксана КУРТЕВА,
доктор, конференциар,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: This article examines group work as an effective pedagogical tool for developing interaction and communicative skills among pupils. In the context of modern education, which emphasizes competence-based learning and student-centered approaches, group work plays a crucial role in fostering active participation, collaboration, and meaningful communication. The study explores the theoretical foundations of cooperative learning and highlights the importance of social interaction in the learning process.

Special attention is given to the impact of group work on students' ability to express their ideas, negotiate meaning, listen to others, and work collaboratively to achieve common goals. The article also analyzes empirical data demonstrating students' positive perceptions of group work, particularly in terms of increased motivation, responsibility, and engagement in classroom activities. The findings reveal that a significant proportion of students consider group work an effective way to complete tasks, enhance communication skills, and develop respect for diverse opinions.

In addition, the article discusses potential challenges associated with group work, such as unequal participation and difficulties in task distribution, and provides practical recommendations for teachers to maximize its effectiveness. The integration of both group and individual learning strategies is emphasized as the most balanced and productive approach.

Overall, the study confirms that group work significantly contributes to the development of communicative competence, social skills, and collaborative learning, making it an essential component of contemporary educational practice.

Keywords: group work, cooperative learning, communication skills, student interaction, collaboration, communicative competence, classroom activities, active learning, pedagogy, teamwork.

Введение. В условиях современного развития образования происходит переход от передачи знаний к формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности личности [9]. Среди таких компетенций особое место занимают коммуникативные навыки и умение эффективно взаимодействовать с другими людьми. Современный ученик должен не только усваивать учебный материал, но и

уметь работать в команде, аргументировать свою точку зрения, участвовать в обсуждении и принимать совместные решения.

Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на индивидуальную деятельность учащихся и пассивное восприятие информации, постепенно уступают место интерактивным и личностно-ориентированным подходам. Одним из наиболее эффективных методов, отвечающих требованиям современной образовательной парадигмы, является групповая работа. Как форма кооперативного обучения, она создает условия для активного включения учащихся в учебный процесс, способствует обмену знаниями и развитию коммуникативных умений. Исследования показывают, что кооперативное обучение повышает учебную мотивацию, успеваемость и уровень взаимодействия учащихся [4].

Теоретической основой групповой работы является социокультурная теория обучения, в которой подчеркивается значимость социального взаимодействия в процессе познания. По мнению Л. С. Выготского, обучение наиболее эффективно осуществляется в процессе общения и совместной деятельности, когда учащиеся конструируют знания через взаимодействие друг с другом [6]. В этом контексте групповая работа выступает важным педагогическим инструментом, способствующим развитию не только познавательных, но и личностных качеств учащихся.

Современные исследования подтверждают, что групповая работа оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции учащихся, развивает умение выражать свои мысли, аргументировать позицию и учитывать мнение других [2; 5]. Кроме того, она способствует развитию ответственности, навыков сотрудничества и совместного решения задач [8]. Учащиеся также отмечают, что работа в группе делает процесс обучения более интересным и мотивирующим по сравнению с индивидуальными формами работы [10].

В то же время внедрение групповой работы в образовательный процесс связано с рядом трудностей, таких как неравномерное участие учащихся, сложности в организации взаимодействия и оценке результатов деятельности [3]. В связи с этим особое значение приобретает грамотное педагогическое сопровождение групповой работы.

Целью данной статьи является исследование групповой работы как педагогического средства развития взаимодействия и коммуникативных навыков учащихся. В рамках исследования предполагается рассмотреть теоретические основы групповой деятельности, проанализировать результаты эмпирических исследований, а также выявить преимущества и ограничения ее применения в образовательном процессе.

Эмпирическое исследование эффективности групповой работы

С целью определения эффективности групповой работы как педагогического средства развития взаимодействия и коммуникативных навыков учащихся было проанализировано эмпирическое исследование, проведенное среди учащихся 10–11 классов. В исследовании приняли участие 50 обучающихся. Основным методом сбора данных выступило анкетирование, включающее ряд утверждений, отражающих отношение учащихся к групповой работе, ее преимуществам, эффективности и возможным трудностям [11].

Восприятие учащимися преимуществ использования групповой работы

Как показано в таблице 1, большинство участников считают использование групповой работы в обучении полезным. Более трёх четвертей респондентов (79,67%) полностью согласились или согласились с тем, что групповая работа способствует формированию положительного отношения к обучению. Лишь 20% заняли нейтральную позицию, и только 0,33% выразили несогласие.

Средние значения показателей свидетельствуют о том, что учащиеся считают групповую работу наиболее эффективной для совместного решения задач и формирования ответственности.

Таблица 1. Преимущества групповой работы

№	Утверждения	полностью не согласен (%)	не согласен (%)	нейтрально / затрудняюсь ответить (%)	согласен (%)	полностью согласен (%)	средний балл
1.	Групповая работа научила меня брать на себя ответственность	0 (0)	0 (0)	6 (12)	33 (66)	11 (22)	4.1
2.	Групповая работа научила меня эффективно управлять заданиями	0 (0)	0 (0)	15 (30)	27 (54)	8 (16)	3.86
3.	Групповая работа научила меня вести переговоры с другими участниками группы	0 (0)	1 (2)	10 (20)	31 (62)	8 (16)	3.92
4.	Групповая работа научила меня уважать чувства, мнения и идеи других	0 (0)	0 (0)	8 (16)	27 (54)	15 (30)	3.54
5.	Групповая работа научила меня работать с разными учащимися	0 (0)	0 (0)	15 (30)	27 (54)	8 (16)	3.86
6.	Групповая работа научила меня совместно решать проблемы	0 (0)	0 (0)	6 (12)	23 (46)	21 (42)	4.3
	Σf (сумма частот)	0	1	60	168	71	300
	$\Sigma \%$ (сумма процентов)	0	0.33	20	56	23.67	100

Восприятие учащимися эффективности групповой работы

Результаты показали, что 55,5% учащихся полностью согласны и согласны с тем, что групповая работа является эффективным способом выполнения заданий. В то же время 33% учащихся выбрали нейтральную позицию, а 11,5% выразили несогласие или полное несогласие с этим утверждением (таблица 2).

Средние значения показателей свидетельствуют о том, что участники считают групповую работу наиболее эффективной для выполнения заданий. Совместная работа облегчает выполнение заданий.

Таблица 2. Эффективность групповой работы

№	Утверждения	полностью не согласен (%)	не согласен (%)	нейтрально / затрудняюсь ответить (%)	согласен (%)	полностью согласен (%)	средний балл
1.	Задание становится легче, когда я работаю с другими учащимися	0 (0)	1 (2)	18 (36)	24 (48)	7 (14)	3.74
2.	Задание выполняется быстрее, когда я работаю с другими учащимися	0 (0)	5 (10)	11 (22)	29 (58)	5 (10)	3.68
3.	Легко распределить работу между участниками группы	3 (6)	8 (16)	26 (50)	12 (24)	2 (4)	3.04

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

	поровну						
4.	Оценка за групповую работу справедлива	2 (4)	4 (8)	12 (24)	24 (48)	8 (16)	3.64
	Σf (сумма частот)	5	18	66	89	22	200
	$\Sigma\%$ (сумма процентов)	2.5	9	33	44.5	11	100

Восприятие учащимися реализации групповой работы учителем

Как показано в таблице 3, учащиеся считают, что их учитель английского языка довольно часто использует групповую работу, поскольку 61,34% из них полностью согласны и согласны с тем, что учитель всегда применяет групповые задания как в классе, так и вне его. Они считают, что групповая работа предоставляет им возможности делиться идеями со своими одноклассниками.

Таблица 3. Реализация групповой работы учителем в процессе обучения

№	Утверждения	полностью не согласен (%)	не согласен (%)	нейтрально / затрудняюсь ответить (%)	согласен (%)	полностью согласен (%)	средний балл
1.	Учитель всегда дает групповые задания или организует групповую работу	1 (2)	1 (2)	18 (36)	24 (48)	8 (16)	3.7
2.	Задание выполняется быстрее, когда я работаю с другими учащимися	1 (2)	1 (2)	17 (34)	24 (48)	7 (14)	3.7
3.	Легко распределить работу между участниками группы поровну	1 (2)	1 (2)	17 (34)	21 (42)	10 (20)	3.76
	Σf (сумма частот)	3	3	52	67	25	150
	$\Sigma\%$ (сумма процентов)	2	2	34.67	44.67	16.67	100

Предпочтения студентов в использовании групповой работы

Таблица 4 показывает, что 38% студентов полностью согласны и согласны с тем, что они предпочитают обучаться с использованием метода групповой работы, а не индивидуального обучения. Более высокий процент (44,67%) занял нейтральную позицию, и 12% студентов не согласны и полностью не согласны. Это указывает на то, что, хотя некоторым из них нравится техника групповой работы, большинство студентов предпочитают сочетание индивидуального и группового обучения.

Таблица 4. Предпочтения в использовании групповой работы

№	Утверждения	полностью не согласен (%)	не согласен (%)	нейтрально / затрудняюсь ответить (%)	согласен (%)	полностью согласен (%)	средний балл
1.	Я предпочитаю групповую работу другим видам стратегий обучения.	0 (0)	2 (4)	23 (46)	17 (34)	8 (16)	3.64
2.	Выполнение задания занимает меньше времени, когда я работаю с другими студентами.	0 (0)	6 (12)	24 (48)	13 (26)	7 (14)	3.42

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

3.	Легко равномерно распределить работу между участниками.	4 (8)	6 (12)	20 (40)	19 (18)	3 (6)	3.34
	Σf (сумма частот)	4	14	67	49	18	150
	$\Sigma \%$ (сумма процентов)	2.67	9.33	44.67	26	12	94.67

Факторы, препятствующие групповой работе

Как видно из Таблицы 5, 17,2% студентов согласны и полностью согласны с тем, что они сталкиваются с различными препятствующими факторами при обучении в группах. Между тем, 23,2% студентов заняли нейтральную позицию, и 59,6% студентов не согласны и полностью не согласны с этим. По их мнению, судя по среднему значению, наибольшим препятствием является нежелание некоторых участников принимать участие в работе группы ($C = 2,74$). Далее следует то, что некоторые участники получают хорошие оценки, не выполняя работу (2,66), а также ситуация, когда члены группы не распределяют работу поровну (2,44).

Таблица 5. Факторы, препятствующие групповой работе

№	Утверждения	полностью не согласен (%)	не согласен (%)	нейтрально / затрудняюсь ответить (%)	согласен (%)	полностью согласен (%)	средний балл
1.	Некоторые участники не принимают участия.	6 (12)	16 (32)	16 (32)	9 (18)	3 (6)	2.74
2.	Задание может быть выполнено, даже если не все участники вносят вклад.	10 (20)	22 (44)	12 (24)	4 (8)	2 (4)	2.32
3.	Члены группы не распределяют работу поровну.	6 (12)	26 (52)	11 (22)	4 (8)	3 (6)	2.44
4.	Некоторые участники получают хорошую оценку, не выполняя работу.	7 (14)	18 (36)	13 (26)	9 (18)	3 (6)	2.66
5.	Групповое задание выполняется одним студентом.	17 (34)	21 (42)	6 (12)	3 (6)	3 (6)	2.08
	Σf (сумма частот)	46	103	58	29	14	250
	$\Sigma \%$ (сумма процентов)	18.4	41.2	23.2	11.6	5.6	100

Анализ эмпирических данных

Анализ эмпирических данных показал, что групповая работа в образовательном процессе воспринимается учащимися в целом положительно и соответствует современным требованиям компетентностного и личностно-ориентированного обучения. Полученные результаты подтверждают положения социокультурной теории обучения, согласно которой эффективное усвоение знаний происходит в процессе взаимодействия и совместной деятельности учащихся.

Прежде всего, данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся отмечают значимые преимущества групповой работы. Высокие показатели согласия по ряду утверждений указывают на то, что групповая работа способствует развитию ответственности, навыков сотрудничества, умения вести диалог и учитывать мнение других. Это подтверждает, что групповая деятельность является эффективным средством

формирования коммуникативной компетенции, что полностью соответствует теме исследования.

Результаты, отражающие эффективность групповой работы, показывают, что более половины учащихся считают её продуктивным способом выполнения заданий. Особенно важным является то, что совместная работа облегчает и ускоряет выполнение учебных задач.

Однако значительная доля респондентов заняла нейтральную позицию, что может свидетельствовать о недостаточном уровне организации групповой деятельности или о различиях в индивидуальном опыте учащихся.

Анализ реализации групповой работы учителем показал, что данный метод достаточно активно используется в образовательном процессе. Учащиеся отмечают, что групповая работа предоставляет им возможность обмениваться идеями и взаимодействовать с одноклассниками. Это подтверждает важную роль педагога в организации и сопровождении групповой деятельности, а также в создании условий для эффективного взаимодействия.

В то же время результаты, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что учащиеся не отдают однозначного предпочтения исключительно групповой форме обучения.

Преобладание нейтральных ответов и относительно невысокий процент полного согласия указывают на то, что наиболее эффективной является комбинированная модель, включающая как индивидуальную, так и групповую работу. Это подчеркивает необходимость гибкого подхода к организации учебного процесса.

Особое внимание следует уделить выявленным факторам, препятствующим эффективной групповой работе. Несмотря на то, что большинство учащихся не считают эти факторы значительными, анализ средних значений показал наличие конкретных проблем, таких как неравномерное участие членов группы, нежелание некоторых учащихся включаться в работу и несправедливое распределение оценок. Эти трудности могут снижать эффективность групповой деятельности и требуют педагогического регулирования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что групповая работа обладает высоким потенциалом в развитии взаимодействия и коммуникативных навыков учащихся, однако её эффективность во многом зависит от правильной организации и педагогического сопровождения.

Заключение

В ходе проведённого исследования было установлено, что групповая работа является эффективным педагогическим средством развития взаимодействия и коммуникативных навыков учащихся. Полученные результаты подтверждают, что включение учащихся в совместную деятельность способствует формированию у них ответственности, навыков сотрудничества, умения выражать и аргументировать свою точку зрения, а также учитывать мнения других участников образовательного процесса.

Эмпирические данные показали, что большинство учащихся положительно воспринимают групповую работу и считают её полезной для выполнения учебных заданий. Она повышает мотивацию к обучению, делает образовательный процесс более интересным и способствует более глубокому усвоению материала. При этом учащиеся отмечают, что групповая работа наиболее эффективна при правильной организации и чётком распределении ролей.

Вместе с тем исследование выявило, что оптимальным является сочетание групповой и индивидуальной форм обучения. Это позволяет обеспечить баланс между развитием самостоятельности и формированием навыков взаимодействия. Наличие определённых трудностей, таких как неравномерное участие учащихся, недостаточная вовлечённость отдельных членов группы и проблемы с распределением заданий, указывает на необходимость педагогического сопровождения и продуманной организации групповой деятельности.

Таким образом, групповая работа занимает важное место в современной образовательной практике и выступает значимым инструментом формирования

коммуникативной компетенции и социальных навыков учащихся. Её эффективное использование требует системного подхода, профессиональной компетентности педагога и учёта индивидуальных особенностей обучающихся, что в совокупности обеспечивает повышение качества образования и подготовку учащихся к успешной социальной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. BOKE, H. Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2025, 16, pp. 1–12.
2. CAVALETTO, G.M. Cooperative and competitive learning as transformative educational approaches. *Frontiers in Education*, 2024, 9, pp. 1–10.
3. GILLIES, R. M. *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications, 2007, pp. 1–275.
4. LIAO, X., et al. *Professional cognition and engagement in cooperative learning*. *Journal of Educational Psychology*, 2025, 117(2), pp. 210–225.
5. NGUYEN, T. N. T. Cooperative learning and its influence on student engagement. *Cogent Education*, 2025, 12(1), pp. 1–15.
6. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. Москва: Педагогика, 1978, с. 5–320.
7. ИВАНОВА, Е.В. Кооперативное обучение как средство развития коммуникативных компетенций. *Педагогика и образование*, 2022, №3, с. 45–52.
8. КУЗНЕЦОВА, Н. А. Групповая работа в современной школе: методы и технологии. *Современное образование*, 2023, №5, с. 33–40.
9. КУРТЕВА, О. Особенности обновления содержания образования в логике компетентностного подхода. In: *Știință, educație, cultură*, Ed. 2013, 8 februarie 2013, Comrat. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2013, pp. 192–193.
10. ПЕТРОВА, Л.С. Развитие коммуникативных навыков учащихся в процессе группового обучения. *Вестник педагогических наук*, 2021, №2, с. 60–66.
11. ЩУРКОВА, Н.Е. Педагогика: Воспитательная деятельность педагога. Москва: Академия, 2002, с. 10–256.

УДК 37.014.6

БЕЗОПАСНАЯ ШКОЛЬНАЯ СРЕДА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ ОЦЕНКИ

Мария ЧЕБАН,
Елена ШТЕЛЬМАХОВА,
Татьяна КЮРКЧУ,
гр.ММ - 25
e-mail: cebanmaria042@gmail.com
lenkastelimahova@gmail.com
kurkutana576@gmail.com
Научный руководитель
Людмила ИБРИШИМ,
доктор психологии,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: The article presents the results of a school safety audit conducted during teaching practice. The study covers physical, socio-psychological, and organizational aspects of the educational environment. Particular attention is paid to identifying “blind spots,” analyzing school climate, and assessing teachers’ readiness to prevent risks, including bullying. The findings are

compared with international and national regulatory frameworks. Based on the results, conclusions and practical recommendations aimed at improving school safety are proposed.

Keywords: safe school environment, safety audit, bullying, school climate, risk prevention, teacher intervention

Школа традиционно воспринимается как пространство знаний и развития, однако сегодня всё более очевидно, что её качество неразрывно связано с уровнем безопасности, который ощущают учащиеся. Безопасная образовательная среда выступает не только условием успешного обучения, но и важным фактором психологического благополучия ребёнка. Вместе с тем современные школы сталкиваются с комплексом как явных, так и скрытых рисков, включая неблагоприятный климат и проявления буллинга [1]. Это актуализирует необходимость перехода от формального обеспечения безопасности к её качественной оценке.

Современные школы сталкиваются с комплексом рисков, среди которых выделяются как явные угрозы (травматизм, конфликты), так и скрытые — неблагоприятный социально-психологический климат, наличие «слепых зон» и распространённость буллинга. Измерение этих рисков становится предметом нашего изучения в рамках университетской дисциплины «Prevenirea violenței în instituții de învățământ».

Значимость проблемы подтверждается рядом международных и национальных документов. Так, в документах ЮНЕСКО подчеркивается, что безопасная образовательная среда является базовым условием реализации права ребёнка на образование. В отчёте «Behind the numbers: Ending school violence and bullying» отмечается, что каждый третий ученик в мире сталкивается с проявлениями школьного насилия [4]. В свою очередь, ЮНИСЕФ акцентирует внимание на необходимости комплексного подхода к обеспечению безопасности, включающего как физические, так и социально-психологические аспекты [5].

На национальном уровне вопросы безопасности регулируются Кодексом об образовании Республики Молдова, а также внутренними регламентами образовательных учреждений, направленными на предотвращение насилия и дискриминации [2].

Несмотря на наличие нормативной базы, практика показывает, что в школах недостаточно используются инструменты системной оценки безопасности, что снижает эффективность профилактической работы.

Цель исследования – провести аудит безопасности школьной среды и выявить потенциальные риски.

В процессе исследования решались следующие задачи - оценить физическую безопасность школьных пространств; проанализировать социально-психологический климат; оценить готовность педагогов к реагированию на риски; изучить наличие организационно-нормативной базы; сформулировать рекомендации.

Для реализации намеченных задач использовались такие методы исследования, как: наблюдение и интервью педагогов, результаты которых вносились в чек-лист, инструмент аудита безопасности школьной среды, предложенный нам в процессе изучения учебного курса «Prevenirea violenței în instituții de învățământ».

База исследования – две общеобразовательные школы м. Комрат.

Теоретические основы безопасности школьной среды. Понятие безопасной школьной среды в научной литературе рассматривается как комплекс условий, обеспечивающих защиту учащихся от физических, психологических и социальных угроз. По мнению Дэна Олвеуса, одного из основоположников исследований буллинга, ключевым фактором безопасности является не только отсутствие насилия, но и наличие поддерживающей атмосферы, в которой учащийся чувствует себя защищённым [3].

Современные исследования (Smith, 2016; UNESCO, 2019) подчеркивают, что безопасность формируется на пересечении трёх компонентов: организации пространства, качества межличностных отношений и эффективности управленческих механизмов. Таким

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

образом, школьная среда должна рассматриваться как целостная система, где физические условия тесно связаны с психологическим климатом и педагогическими практиками [6; 4].

В рамках данного исследования оценка безопасности осуществлялась на основе предложенного чек-листа через анализ физической среды, социально-психологического климата, деятельности педагогов и организационно-документального обеспечения. Такой подход соответствует рекомендациям международных исследований школьной безопасности и позволяет выявить как явные, так и скрытые риски. Ключевыми компонентами анализа являются: контроль школьного пространства; благоприятный социальный климат; готовность педагогов к своевременному реагированию; наличие четких регламентов и правил поведения.

Оценка безопасности школьной среды осуществлялась по следующим направлениям:

- физическая среда и наличие «слепых зон»;
- социально-психологический климат;
- работа педагогического состава;
- организационно-документальное обеспечение.

Таблица 1. Результаты анализа безопасности школьной среды (Школа 1)

Локация	Оценка (1-5)	Наличие дежурных учителей / камер	Примечания
Раздевалки (спортзал)	2	Дежурных нет, камеры отсутствуют	Много слепых зон, дети остаются без присмотра
Школьные туалеты	2	Дежурных нет, камеры отсутствуют	Часто остаются без наблюдения, возможны конфликты между учениками
Столовая (очереди)	4	Есть дежурные, камеры есть	Очереди под контролем, но возможны мелкие толкотни
Коридоры на переменах	3	Дежурные частично, камеры есть	Некоторые зоны остаются без присмотра, риск толпы и травли
Школьный двор/ стадион	3	Дежурные есть, камеры есть	Большая территория, часть учеников на периферии без контроля

Результаты аудита безопасности школьной среды в двух образовательных учреждениях м. Комрат представлены в таблице 1, 2.

Таблица 2. Результаты анализа безопасности школьной среды (Школа 2)

Локация	Оценка (1-5)	Наличие дежурных учителей / камер	Примечания
Раздевалки (спортзал)	2	Дежурит техничка, но не всегда	
Школьные туалеты	3	Дежурит техничка	У мужского туалета постоянно стоят технички, камеры при входе в туалет
Столовая (очереди)	3	Есть дежурные, камеры	Есть камеры, учителя не контролируют очереди
Коридоры на переменах	1	Дежурных нет, камеры есть	Коридоры узкие, на переменах всегда толпа
Школьный двор/ стадион	1	Нет дежурных и камер	Нет камер, дежурных, забора

Анализ физической среды и «слепых зон» показал, что на территории анализируемых школ остается достаточно много рисков. В ходе аудита была проведена оценка безопасности ключевых школьных локаций нескольких учебных учреждений по шкале от 1 до 5. Обобщенные результаты показаны в таблице 3.

Таблица 3. Обобщенные результаты по двум образовательным учреждениям

Локация	Средний балл
Раздевалки	2
Туалеты	2,5

Столовая	3,5
Коридоры	2
Школьный двор	2

Проведённый аудит показал, что уровень физической безопасности в исследуемых образовательных учреждениях можно охарактеризовать как средний. Наиболее уязвимыми оказались такие пространства, как коридоры, раздевалки и школьный двор. В этих зонах наблюдается недостаточный контроль со стороны взрослых, что приводит к возникновению так называемых «слепых зон», где учащиеся могут оставаться без присмотра на протяжении длительного времени.

В процессе практики наблюдались ученические межличностные отношения на уроках и вне учебных занятий. Анализ социально-психологического климата в классах, где проходила практика (5-9 классы), показал следующие особенности:

- наблюдается наличие изолированных учащихся (2–3 человека в каждом наблюдаемом классе);
- реакция на ошибки чаще носит характер смеха и иронии;
- присутствуют устойчивые группировки;
- фиксируется вербальная агрессия (прозвища).

Анализ социально-психологического климата выявил наличие ряда проблемных тенденций. В классных коллективах фиксируются случаи социальной изоляции отдельных учащихся, распространены насмешки как реакция на ошибки, а также наблюдаются устойчивые неформальные группировки. Подобные явления соответствуют признакам неблагоприятного школьного климата, описанным в исследованиях Р. Smith, где подчеркивается связь между атмосферой в коллективе и уровнем агрессии среди учащихся [6].

Работа педагогического состава. Оценка деятельности педагогов показала, что уровень их готовности к реагированию на риски также является средним. Учителя не всегда своевременно реагируют на проявления микроагрессии, что способствует ее закреплению и нормализации в ученической среде. Кроме того, учащиеся не всегда информированы о возможностях получения помощи, что снижает эффективность профилактических мер.

Анализ организационно-документальной базы выявил недостаточную системность в обеспечении безопасности. В частности, отсутствуют чётко оформленные антибуллинговые регламенты, а фиксация инцидентов носит фрагментарный характер. Это противоречит рекомендациям ЮНИСЕФ, согласно которым эффективная профилактика невозможна без системного мониторинга и документирования случаев насилия. В обоих образовательных учреждениях:

- антибуллинговый регламент - отсутствует;
- журнал инцидентов - ведется частично;
- график дежурств - есть.

Обобщенные выводы и рекомендации. В результате проведённого исследования установлено, что общий уровень безопасности школьной среды находится на среднем уровне и требует целенаправленного улучшения. Ключевой проблемой является сочетание наличия «слепых зон» с недостаточной реакцией педагогов на ранние проявления агрессии.

Повышение уровня безопасности возможно при условии комплексного подхода, включающего усиление контроля в зонах риска, развитие профессиональных компетенций педагогов в области профилактики буллинга, а также внедрение системных организационных механизмов. Важным направлением является формирование у учащихся навыков эмоционального интеллекта и создание атмосферы доверия, способствующей своевременному обращению за помощью.

Таким образом, обеспечение безопасной школьной среды требует не только соблюдения нормативных требований, но и активного внедрения научно обоснованных практик, направленных на развитие благоприятного образовательного пространства.

Ключевым критическим моментом, выявленным в ходе проведённого аудита, является сочетание пространственных и поведенческих факторов риска, выражающееся в наличии так называемых «слепых зон» школьного пространства и недостаточно сформированной практики педагогического реагирования на ранние проявления агрессии. Данная проблема носит системный характер, поскольку затрагивает сразу несколько уровней функционирования образовательной среды.

С одной стороны, «слепые зоны» (раздевалки, коридоры, участки школьного двора) представляют собой физические пространства с пониженным уровнем контроля, где вероятность возникновения конфликтных ситуаций значительно возрастает. Согласно данным ЮНЕСКО, именно такие пространства чаще всего становятся местами проявления буллинга и других форм агрессивного поведения, поскольку отсутствие наблюдения со стороны взрослых снижает уровень ответственности учащихся.

С другой стороны, недостаточная чувствительность педагогов к микроагрессии (насмешкам, вербальным уколам, игнорированию) способствует формированию толерантности к подобным проявлениям. Исследования Дэна Олвеуса показывают, что игнорирование ранних форм агрессии является одним из ключевых факторов эскалации буллинга, поскольку такие действия воспринимаются учащимися как социально допустимые.

Таким образом, проблема заключается не только в наличии отдельных проблем, но и в их взаимном усилении: небезопасные зоны создают условия для проявления агрессии, а недостаточная педагогическая интервенция закрепляет её как норму поведения. Это приводит к ухудшению социально-психологического климата, росту чувства незащищённости у учащихся и снижению общего уровня безопасности образовательной среды.

Рекомендации:

В качестве приоритетной меры предлагается:

- усиление контроля в зонах риска (раздевалки, туалеты) через организацию дежурств педагогов.

Дополнительно рекомендуется:

- усиливать контроль в зонах риска;
- проводить обучение педагогов по реагированию на микроагрессию;
- внедрять антибуллинговые программы;
- повышать информированность учащихся о возможностях получения помощи;
- развивать навыки эмоционального интеллекта у школьников;
- внедрять систему фиксации и анализа инцидентов.

Библиографический список

1. ИБРИШИМ, Л.; КУЧЕРЯНУ, С. Безопасная школьная среда как важный аспект образовательной инклюзии. In: Адаптация образовательных систем к вызовам современности: стратегии и пути развития
2. Ed. Ediția a 4-a, 5-6 decembrie 2023, Comrat. Comrat: Print-Caro, 2023, Ediția a 4-a, pp. 514-517.
3. Кодекс Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152 Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.12.2024 г. [online]. [citat 10.02.2026]. Disponibil: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=34450140&pos=6;-108#pos=6;-108
4. ОЛЬВЕУС, Д. Травля в школе: что мы знаем и что мы можем сделать. М. Педагогика. 2005, 140 с.
5. UNESCO Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. 70 p. [online]. [citat 25.03.2026]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
6. UNICEF. Safe to Learn: Call to Action. [online]. [citat 14.03.2026]. Disponibil: <https://www.unicef.org/reports/safe-to-learn-call-to-action>
7. SMITH, P.K. Bullying: Definition, Types, Causes and Intervention. [online]. [citat 25.02.2026]. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/309725507>

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Валентина ЯСАБАШ,
магистрантка гр.МНО-24
e-mail: valentina.apostolova@mail.ru
Научный руководитель
Мария ЯНИОГЛО,
доктор, конференциар,
Комратский государственный университет,
г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the methodological aspects of developing communicative competencies in primary school children. It reveals the significance of communicative competence as an important condition for successful learning, socialization, and the child's inclusion in the system of educational cooperation. Special attention is paid to methods and techniques for developing communicative skills in primary school: pair and group work, communicative exercises, game-based situations, project activities, discussions, and the use of digital educational resources. The necessity of a systematic organization of pedagogical work aimed at developing primary school children's ability to listen, express their own position, justify their opinions, interact with peers, and observe the norms of speech behavior is substantiated.*

Keywords: *communicative competence, primary school children, primary education, communicative skills, speech development, educational cooperation, interactive methods, digital technologies.*

Коммуникативная компетенция является одной из значимых характеристик личности младшего школьника, поскольку она обеспечивает возможность полноценного участия ребенка в учебной, игровой и социальной деятельности. В начальной школе ученик осваивает разные формы взаимодействия: учится слушать собеседника, задавать вопросы, отвечать на них, выражать собственное мнение, соблюдать правила речевого этикета, принимать участие в совместном выполнении учебных заданий [9]. Все это соответствует профилю выпускника начальной школы, который проектирует образовательный идеал на первый уровень национальной системы образования. Профиль выпускника структурирован по основным четырем характеристикам выпускников школ и описывается соответствующими характеристиками: «Лица, уверенные в собственных силах...; Лица, открытые для обучения на протяжении всей жизни...; Активные, проактивные, продуктивные, творческие, продвигающие инновации лица...; Лица, проявляющие гражданскую позицию и ответственность [11, с. 13-14]. Поэтому формирование коммуникативных компетенций выступает важным направлением учебно-воспитательной деятельности на уровне начального образования - начальной школы.

Под коммуникативной компетенцией младшего школьника можно понимать совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволяют школьнику эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в различных ситуациях общения. Она включает способность понимать смысл обращенной речи, строить устные и письменные высказывания, учитывать позицию собеседника, использовать языковые средства в соответствии с целью общения, соблюдать нормы культуры речи и поведения.

Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников требует целенаправленной методической организации. Данные компетенции не развиваются автоматически только за счет пребывания ребенка в коллективе [3]. Учителю необходимо создавать специальные педагогические ситуации, в которых учащиеся получают

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

возможность вступать в диалог, сотрудничать, обсуждать, договариваться, распределять роли, представлять результаты общей работы и оценивать качество взаимодействия (Таблица 1).

Таблица 1. Методические средства формирования коммуникативных компетенций у младших школьников [5; 6]

Методическое средство	Содержание работы	Формируемые коммуникативные умения
Парная работа	Выполнение заданий в парах, взаимная проверка, обсуждение ответа, составление диалогов	Умение слушать собеседника, задавать вопросы, уточнять информацию, договариваться
Групповая работа	Совместное выполнение учебной задачи, распределение ролей, подготовка общего ответа или продукта	Умение сотрудничать, распределять обязанности, принимать общее решение, уважать мнение других
Коммуникативные игры	Игры «Интервью», «Скажи вежливо», «Закончи фразу», «Передай сообщение», «Комплимент товарищу»	Развитие речевой активности, умения вступать в контакт, использовать речевой этикет
Рольевые ситуации	Моделирование ситуаций знакомства, просьбы, благодарности, обсуждения общего дела	Умение выбирать речевые средства в зависимости от ситуации общения
Работа с художественным текстом	Обсуждение поступков героев, пересказ от лица персонажа, составление вопросов, выражение отношения к прочитанному	Умение аргументировать мнение, понимать позицию другого, строить связное высказывание
Проектная деятельность	Подготовка мини-проектов, распределение функций, защита результата перед классом	Умение презентовать информацию, вести обсуждение, отвечать на вопросы, работать в команде
Дискуссия и проблемные вопросы	Обсуждение учебной или нравственной ситуации, выражение согласия или несогласия	Умение формулировать позицию, доказывать свою точку зрения, корректно возражать
Цифровые образовательные ресурсы	Создание электронного кластера, цифрового постера, мини-презентации, участие в онлайн-опросе	Умение представлять информацию, взаимодействовать в цифровой среде, обсуждать результаты
Рефлексия общения	Обсуждение после групповой работы: что получилось, что было трудно, все ли были услышаны	Умение оценивать качество взаимодействия, осознавать собственное речевое поведение

Представленные в таблице методические средства показывают, что формирование коммуникативных компетенций младших школьников должно осуществляться через разнообразные виды учебного взаимодействия. Важно, чтобы каждое задание имело не только предметную, но и коммуникативную цель. Учащиеся должны понимать, что результат совместной работы зависит от умения слушать друг друга, договариваться, принимать разные точки зрения и корректно выражать собственное мнение. Такое построение образовательного процесса способствует развитию речевой культуры, социальной активности и готовности младших школьников к продуктивному сотрудничеству.

В структуре коммуникативной компетенции младшего школьника можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент предполагает знание правил общения, речевого этикета, норм поведения в диалоге и коллективной деятельности. Коммуникативно-речевой компонент связан с умением строить понятные, логичные и последовательные высказывания. Социально-перцептивный компонент выражается в способности понимать эмоциональное состояние и позицию другого человека.

Интерактивный компонент проявляется в умении сотрудничать, принимать участие в совместной деятельности, согласовывать действия с партнерами по общению [2].

Одним из основных методических условий формирования коммуникативных компетенций является организация учебного сотрудничества. Парная и групповая работа позволяют младшим школьникам не только выполнять учебные задания, но и осваивать нормы взаимодействия. В процессе такой работы дети учатся обращаться друг к другу по имени, распределять обязанности, слушать ответы товарищей, тактично исправлять ошибки, просить о помощи, оказывать поддержку, аргументировать собственную точку зрения и принимать общее решение [1].

Важное место в развитии коммуникативных умений занимают уроки русского языка и литературного чтения на интегрированной основе [7; 8]. Их содержание предоставляет широкие возможности для формирования культуры речи и общения. На уроках можно использовать задания на составление диалогов, пересказ текста от лица героя, обсуждение поступков персонажей, формулирование вопросов к прочитанному, выражение собственного отношения к ситуации, составление предложений-просьб, благодарностей, извинений, обращений. Такие задания помогают учащимся осознавать значение слова, интонации, речевой ситуации и позиции собеседника.

Эффективным методическим приемом является моделирование коммуникативных ситуаций. Например, учащимся можно предложить разыграть ситуацию знакомства, просьбы о помощи, обсуждения общего дела, разрешения небольшого конфликта, подготовки коллективного ответа. В таких упражнениях младший школьник не только использует речевые формулы, но и учится выбирать корректную форму поведения в зависимости от обстоятельств общения.

Большое значение имеют коммуникативные игры. Они делают процесс обучения эмоционально привлекательным и помогают младшим школьникам свободнее вступать во взаимодействие. К таким играм можно отнести упражнения: «Закончи фразу», «Скажи вежливо», «Передай сообщение», «Интервью», «Комплимент товарищу», «Объясни без ссоры», «Согласен – не согласен» и др. Через аналогичные задания дети овладевают навыками построения высказывания, активного слушания, уточнения информации, корректного выражения согласия и несогласия.

Особое внимание следует уделять развитию умения аргументировать свою позицию. Для этого целесообразно использовать речевые конструкции: «Я думаю, что...», «Я считаю так, потому что...», «Я согласен с мнением..., так как...», «Я хочу дополнить...», «Я могу привести пример...» и др. Постепенное введение подобных речевых опор помогает младшим школьникам строить более осознанные и логически завершенные высказывания.

Проектная деятельность также обладает значительным потенциалом в формировании коммуникативных компетенций. При выполнении мини-проектов учащиеся обсуждают цель работы, предлагают идеи, распределяют роли, подбирают материал, оформляют результат и представляют его классу. Важно, чтобы каждый ученик имел конкретную роль в совместной деятельности: докладчика, оформителя, ведущего обсуждения, эксперта, наблюдателя за правилами общения. Это способствует развитию ответственности, самостоятельности и культуры сотрудничества.

В современных условиях формирование коммуникативных компетенций может быть усилено за счет использования цифровых образовательных ресурсов. Интерактивные доски, образовательные платформы, онлайн-доски, мультимедийные презентации, учебные видеоролики и цифровые викторины позволяют организовать совместную работу учащихся, обмен мнениями, обсуждение результатов и публичное представление информации. Однако цифровые технологии должны использоваться не ради внешней привлекательности, а как средство активизации общения, совместного поиска решения и развития речевой деятельности [10].

Методически оправданным является такое применение цифровых инструментов, при котором учащиеся не только выполняют индивидуальные задания, но и взаимодействуют

друг с другом. Например, младшие школьники могут совместно составить электронный кластер по теме, подготовить цифровой постер, записать короткое аудиосообщение, создать мини-презентацию, провести опрос в классе и обсудить его результаты. В таких видах работы развиваются устная и письменная речь, умение формулировать вопросы, представлять информацию и слушать ответы одноклассников.

Важным условием является педагогическое сопровождение коммуникативной деятельности. Учитель должен не только давать задания, но и обучать школьников правилам взаимодействия: говорить по очереди, не перебивать, обращаться уважительно, внимательно слушать, задавать уточняющие вопросы, принимать разные мнения, оценивать не личность одноклассника, а содержание его ответа. Такие правила необходимо регулярно проговаривать и закреплять в учебной практике.

Формирование коммуникативных компетенций должно сопровождаться рефлексией. После выполнения группового задания или коммуникативной игры можно предложить детям ответить на вопросы: «Удалось ли нам договориться?», «Все ли участники группы были услышаны?», «Что помогло выполнить задание?», «Что было трудным в общении?», «Как можно улучшить нашу совместную работу?». Рефлексия помогает учащимся осознавать не только учебный результат, но и качество взаимодействия.

Диагностика уровня сформированности коммуникативных компетенций может включать наблюдение за поведением учащихся в учебных ситуациях, анализ участия в парной и групповой работе, выполнение специальных коммуникативных заданий, беседы, анкетирование. В качестве критериев можно выделить знание норм общения, умение строить устное и письменное высказывание, готовность к общению и сотрудничеству, понимание позиции собеседника и другие, представленные в Таблице 2.

Таблица 2. Структура коммуникативных компетенций младших школьников:
критерии и показатели сформированности [9]

Компоненты коммуникативных компетенций	Критерии оценки	Показатели сформированности
Когнитивный компонент	Знание норм общения	Ученик знает основные правила речевого поведения; понимает значение вежливого обращения; различает ситуации просьбы, благодарности, извинения, согласия и несогласия; знает правила поведения в диалоге, парной и групповой работе.
Коммуникативно-речевой компонент	Умение строить устное и письменное высказывание	Ученик умеет понятно выражать мысль; составляет связные высказывания; задает вопросы и отвечает на них; использует речевые формулы этикета; подбирает языковые средства в соответствии с ситуацией общения.
Мотивационно-личностный компонент	Готовность к общению и сотрудничеству	Ученик проявляет интерес к совместной деятельности; стремится участвовать в обсуждении; положительно относится к взаимодействию со сверстниками; проявляет доброжелательность, уважение и инициативу в общении.
Социально-перцептивный компонент	Понимание позиции собеседника	Ученик умеет слушать другого; старается понять мнение одноклассника; учитывает эмоциональное состояние собеседника; проявляет эмпатию; способен принять другую точку зрения в процессе обсуждения.
Интерактивный	Умение организовывать	Ученик умеет работать в паре и группе;

компонент	совместную деятельность	договаривается о распределении ролей; участвует в принятии общего решения; оказывает помощь товарищам; соблюдает правила учебного сотрудничества.
Рефлексивный компонент	Оценка собственного коммуникативного поведения	Ученик может оценить, насколько успешно прошло общение; замечает свои речевые ошибки; корректирует поведение в ходе диалога; понимает, что помогло или помешало совместной работе; делает выводы для дальнейшего взаимодействия.

Представленная структура позволяет рассматривать формирование коммуникативных компетенций младших школьников как целостный педагогический процесс [4]. Он включает усвоение правил общения, развитие речевых умений, формирование положительной мотивации к взаимодействию, способность понимать собеседника, участвовать в совместной деятельности и оценивать собственное коммуникативное поведение. Такая логика особенно важна для начальной школы, поскольку именно в этот период младший школьник осваивает нормы учебного сотрудничества, учится выражать собственную позицию и принимать участие в коллективном решении учебных задач.

Таким образом, формирование коммуникативных компетенций у младших школьников представляет собой сложный и последовательный педагогический процесс. Его эффективность зависит от систематического включения учащихся в различные формы речевого и социального взаимодействия. Наиболее результативными являются методы, основанные на активности самих детей: диалог, групповая работа, коммуникативные игры, проектная деятельность, проблемные задания, обсуждения и цифровые формы сотрудничества. При грамотной методической организации эти средства способствуют развитию речи, мышления, социальной уверенности, культуры общения и готовности младших школьников к конструктивному взаимодействию.

Выводы. Коммуникативные компетенции являются важной составляющей личностного и учебного развития младшего школьника. Их формирование требует системной методической работы, направленной на развитие умений слушать, говорить, взаимодействовать, аргументировать и сотрудничать. Наиболее эффективными средствами выступают парная и групповая работа, коммуникативные упражнения, игровые ситуации, проектная деятельность, обсуждение учебных проблем и использование цифровых образовательных ресурсов. Учителю начальных классов важно создавать такие условия, при которых каждый ребенок получает возможность проявить речевую активность, принять участие в совместной деятельности и приобрести положительный опыт общения.

Библиографический список

1. IANIOGLO, M. Socializarea elevilor de vârstă școlară mică în contextul parteneriatului educațional școală-familie In: Revista științifică Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Ediție semestrială, seria științe umanistice, Nr. 1 (21), 2025. pp. 331 – 343.
2. АГЕЕВА, Л.Е. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности младших школьников. В: Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. 2019. № 1(77). С. 214–220. [Online] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov>
3. БАШИРОВА, Р.Р. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции младших школьников. В: Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 75-77. [Online] Режим доступа: https://interactive-plus.ru/ru/article/112061/discussion_platform

4. ГАМЗАТОВА, ДЖ.А.; МАХАЕВА, Г.М. Особенности формирования коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте. В: Вестник университета. № 11, 2015.
5. ДРОЗД, Г.Д. Проблемные аспекты в формировании коммуникативно подготовленного младшего школьника. În: Știință, educație, cultură. Vol. 3. Comrat, 2020. С. 290–293.
6. ДРОЗД, Г.Д.; КУРТЕВА, О.В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в процессе усвоения русского языка на интегрированной основе в Республике Молдова. В: Славянская педагогическая культура. 2010. № 9. С. 176–180.
7. КУРАЧИЦКИ, А. Формирование речевой компетенции младшего школьника в контексте решения коммуникативных задач на уроках русского языка и литературы. În: Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 26, 21–22 martie 2024. Chișinău: CEP UPSC, 2024. Vol. 2. P. 284–289.
8. КУРТЕВА, О.В. Интеграция – ведущий принцип формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе изучения русского языка в начальной школе Республики Молдова. În: Revista studia Universitatis, Seria „Științe ale educației”, nr. 2(18), 2011, Chișinău, p. 204–208.
9. КУРТЕВА, О.В. Модернизированный куррикулум по русскому языку для начальной школы и формирование коммуникативно-речевой компетенции младших школьников. В сб.: Наука, культура, образование: материалы научно-практической конференции, посвященной 21-й годовщине КГУ. 10.02.2012. С. 154–156.
10. МУСАЕВА, Н.С.; ЛИ, А.К. Процесс формирования коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста в процессе использования инновационных технологий. В: The Multidisciplinary Journal of Science and Technology. 2024. Vol. 5. Issue 3. С. 469–472.
11. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [др.]; нац. Эксперты коорд.: Людмила Урсу [и др.]. Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). 268 р.

СЕКЦИЯ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОМАНСКОЙ, ГАГАУЗСКОЙ И ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

UDC 821.512.161.07

ZEYNEP KAÇAR'IN *İZLANDA'NIN BAŞKENTİ* OYUNUNDA DİSTOPIK İNŞA

CAMBAZ, Beyza Zehra

Master's Student

Department of Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: beyzzehrcamb@gmail.com

Thesis Advisor: KARACA, Şahika

Professor Dr

Department of Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: sahika.karaca@ogu.edu.tr

Abstract: Dystopias depict future societies governed by totalitarian regimes that exert absolute control over individuals, regardless of gender, within sterile and highly monitored environments. In these narratives, characters are estranged from the natural world, while the state dictates every aspect of physical existence and daily routines, demanding total conformity. Zeynep Kaçar's play, *İzlanda'nın Başkenti*, functions as a dystopian text that illustrates the systematic oppression of both men and women. Through the central couple, the play explores how mundane routines are transformed into instruments of coercion, dialogues become mechanized, and the woman is confined to the domestic sphere. In this setting, where the public sphere has collapsed and social life is non-existent, the crushing weight of the totalitarian state is vividly displayed. Having never ventured beyond their borders, the couple envisions the capital of Iceland as an unattainable utopia. This study examines Kaçar's play, *İzlanda'nın Başkenti*, through the lens of dystopian literature, focusing on the individual's loss of identity, self-alienation, and the systematic suppression of thought.

Keywords: Dystopia, oppression, the state, authority.

Giriş

Günümüz edebiyatı içinde ön plana çıkan distopik metinler, bireyin toplumsal yapı içerisinde denetim altına alındığını gösteren çarpıcı eserler olarak ön plana çıkmışlardır. Bu anlatılar, devletin ve otoriter sistemlerin kadın veya erkek ayrımı yapmadan bireylerin baskı altında tutulduğunu gösteren bir dünya tasvirini içermektedir. Fantastik öğelere de yer verilen bu kurgularda mevcut düzenin tehlikeleri açık bir şekilde okuyucuya gösterilmiş ve bu düzene karşı toplumsal eleştiriler eserlerde yer almıştır. Margaret Atwood'a göre distopyalar "muazzam kötülükteki yerler" adı altında acı, zorbalık ve baskının mevcut olduğu anlatılar olarak edebiyatta yer almaktadır [2, s.97]. Distopik anlatılarda devlet tarafından bireylere uygulanan zorbalık, kısıtlama ve baskı onların kontrol altında tutulmasını ve sistemin kurallarının dışına çıkmamalarını sağlamıştır.

Distopyalarda bireylerin kurallara uymasını sağlamak için bireyin gün içindeki davranışları, diğer bireylerle olan iletişimleri sürekli gözetlenmektedir. Böylelikle bireylerin sorgulamadan ve düşünmeden kurallara uymaları beklenmektedir. Freud'a göre uygarlık, baskı altına aldığı bireylerin başkaldırması ihtimaline karşı korku duymaktadır ve bu yüzden daha sıkı önlemler almaya devam etmektedir [6, s.79]. Distopyalarda da bireyin isyan etmesinden duyulan korkudan dolayı onları sürekli denetleyen bir devlet sistemi vardır ve bu denetim sonucunda kurallara uymayanlara ceza

uygulanmaktadır. Toplum, bu yaptırımlara bir isyan belirtisi göstermez çünkü mükemmel bir ülkede yaşadıklarına inandırılırlar ve bu baskı sisteminin normal olduğunu düşünürler.

Distopyalarda duyguları körelmiş bireyler yer almaktadır ve bu bireyler sorgulamadan kendilerine emredilen kuralları yerine getirmek için yaşamaktadırlar. Distopik metinlerdeki totaliter düzen de duyguların yerini devlete duyulan sadakate bırakmasını hedefler ve bunun için bireyleri baskı altına almayı sürdürür. Devlet, oluşturduğu bürokratik ortamla birlikte halk üzerinde baskı kurarak sistemin devamını sağlar ve bireyleri bu sistem içerisinde yok saymakta ısrar eder [9, s.77]. Böylece distopya, insanları birbirine bağlayan duyguları sömürerek ve bireylere korkuyu aşılayarak yapay bir toplum örneği oluşturmaktadır. İktidar, duyguları sömürmekle kalmayıp insanların dili kullanmasına da müdahale etmektedir. Bireylerin kullanacakları kelimelerin sınırlı olması, devlete karşı minnetlerini belli eden cümleleri kurmaya zorlanmaları gibi durumlar devletin dile de müdahale ettiğini göstermektedir. Jacques Lacan'a göre simgesel, dil yoluyla bireyin bedeninde yer alır ve bireyin bedenini düzene sokar [8, s.64]. Lacan, bu sisteme "Babanın-Adı" ismini vermiştir. Babanın-Adı yasayı temsil etmektedir ve distopyalarda devlet bu "baba" figürünü kendi tekelinde somutlaştırmıştır. Devlet dile müdahale ederek bireyin arzularının simgeleştirilmesini engellemektedir ve onun ifade biçimini kontrol altına almak istemektedir. Böylelikle iktidar, bireyin özne olarak kendisini inşa etme imkanını elinden almaktadır.

Distopyalarda her iki cinsiyette baskı altındadır fakat bu baskı kadınlar üzerinde daha net bir şekilde görülmektedir. Çoğu distopik metinde kadınların ev içine hapsedilmesi, kamu alanlarında bulunmaması gibi durumlar yer almaktadır ve bu metinlerde kadınlar sadece doğurganlığıyla ön plana çıkmaktadırlar. Kadın, hapsediği dört duvar arasında hem görünmez kılınmaktadır hem de sürekli gözetim ve denetim halindedir. Zeynep Direk'e göre ataerkil uygarlıklar kadını "farklı" olarak ele almaktadır fakat bu sistem içerisinde kadın kendi olmak yerine sahip olunan varlık olarak toplumda yer edinebilmektedir [3, s. 187]. Distopyalarda da devlet, kadını sahip olunan bir varlık olarak ele almaktadır ve onun kamu alanlarında bulunmamasını sağlamaktadır. Kadın, bir üretim mekanizması olarak görülmektedir ve bundan dolayı anneliğiyle veya ev kadını olmasıyla ön plana çıkmaktadır.

Zeynep Kaçar'ın *İzlanda'nın Başkenti* Oyununda Distopik İnşa

Zeynep Kaçar'ın *İzlanda'nın Başkenti* adlı oyunu *Toplu Oyunları 6* kitabında 2021 yılında yayımlanmış ve oyun ilk kez 2022 yılında sahnelenmiştir. Oyunda isimleri belirtilmeyen bir adam ve bir kadın kahraman yer almaktadır. Evli olan bu çift, penceresi olmayan bir evde yaşamaktadırlar. Oyunun ilk kısmında Kadın çalan kapıyı açmak için ilk öncelikle eldivenlerini giyer ve kapıyı eldivenli bir şekilde açar. Oyun boyunca Kadın kapıyı açarken hep eldiven giyecektir ve eldivensiz kapıyı açmayacaktır. Kapı bu oyunda özel alan ile kamusal alan arasındaki sınırı göstermektedir ve kadınların kamusal alanda bulunmaları yasak olduğundan dolayı Kadın kapıyı açarken eldiven giymek zorundadır. Kadınların kamusal alanla hiçbir temasının olmaması istenmektedir.

Distopik metinlerde bireyin söylemlerine müdahale eden bir güç sistemi vardır. Oyunda da Kadın, eşini kapıda karşıladıktan sonra birbirlerine sahte övgüler sıralamaya başladıkları görülmektedir ve bu övgüler onların günlük rutinlerinden biridir. Adam ve Kadın yemeğe başlamadan önce Ulu Baba'ya şükranlarını sunmaya başlarlar. Jacques Lacan'a göre Babanın-Adı, kültürel baba konumunun anlamını oluşturan ailenin söylemidir ve ailenin gerçekliği de simgeselin kuralları içinde anlam kazanmaktadır [10, s.90]. Babanın otoritesi dil ile kurulan bir yapıdır ve onun otoritesinin sınırlarını çizen de bireylerin dil içerisinde onu konumlandırma şeklinden oluşmaktadır. Kadın ve Adam'ın Ulu Baba olarak bahsettikleri de Babanın otoritesini, Lacan'ın ifadesiyle Babanın-Adını oluşturan simgeseldeki yasalarlardır. Ulu Baba'ya şükranlarını sunan çift, bir bardak içerisinde olan dört tane bonbonu yemeye başlarlar. Görüldüğü üzere devlet, bireylerin yemekten haz almalarını da kısıtlamıştır ve yemek sadece bireyin temel ihtiyacını karşılama hizmetini sergilemektedir.

Distopyalarda bireyler sürekli gözetlendiğinden dolayı karakterler kendilerine bir gizli alan yaratmaya çalışırlar fakat devlet, bu gizli alanı yaratmalarına izin vermemektedir. Adam, yemekten sonra televizyonu açar ve haberleri izlemeye başlar fakat haberlerde Adam'ın hastaneye

gitmesinden bahsedilmeye başlar. Adam, telaşla televizyonu kapatır ve eşine hastaneye gittiğinden bahsetmez. Bu teknolojik sistemle birlikte bireylerin her zaman kontrol ve denetim altında olduğu görülmektedir. Adam, eşine hayatında olan her şeyi söylemekle yükümlüdür fakat bu hastaneye gitme durumundan bahsetmediğinden dolayı denetim mekanizmaları, sembolik bir iletişim yöntemiyle Kadın'a bu durumu hissettirir. Adam, simgesel düzenden bu durumu saklamaya çalışıp kendisine Gerçek alan yaratmak için uğraşmaktadır fakat özne Büyük Öteki'nin bir parçasıdır ve bu sırrı saklamayı başaramamaktadır. Büyük Öteki öznenin kendi eylemlerinin etkisine hâkim olamamasını sağlayan ve eylemlerinin sonucunun hedeflediğinden her zaman farklı olmasına sebep olan her şeye verilen isimdir [11, s.332]. Adam ve Kadın'ın mahremiyet alanı tamamen işgal edilmiştir ve kendi eylemlerinin sonuçlarının kontrolüne sahip değildirler.

Devlet, birey üzerinde bir korku mekanizması oluşturarak kendine bağımlı hale getirir ve kendi ülkesinden dışarıya çıkmasına izin vermeyecek bir sistem oluşturur. Adam ve Kadın bir yarışma programı izlerken bu programda İzlanda'nın başkenti sorulur ve Kadın bu sorunun cevabını doğru verir. Farklı bir ülkenin de olduğunu gören Kadın, bu ülkeyi aklından çıkaramayacak ve o ülkeye gitme hayalleri kurmaya başlayacaktır. Daha sonrasında Kadın, o günün Çarşamba olduğundan bahseder ve bu çift Ulu Baba'ya minnetlerini sunarak cinsel ilişkiye girerler çünkü Çarşamba günleri bunu yapmalarına dair bir kural yer almaktadır. Distopik metinlerde cinsellik devletin kontrol altına aldığı bir eylemdir çünkü cinselliğin sadece fiziksel veya duygusal değil; siyasal bir boyutu da vardır ve devletin denetimi dışında yaşanan cinsellik bir başkaldırı olarak görülür [9, s.106]. Adam ve Kadın da ilk önce Ulu Baba'ya minnetlerini sunarak bu eylem için izin alırlar. Böylelikle bu eylemin bedensel hazdan ziyade sistemin devamı için gerçekleştirilen bir hareket olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Distopik metinlerde kadının bedeni kamusallaştırılmıştır ve annelik de bu kamusalığa hizmet etmektedir. Kadın sabah eşini işine gönderdikten sonra ağlayan bebeğinin susma düğmesine basarak annelik görevini yerine getirmeyi reddetmektedir. Foucault'ya göre insan bedeni, onun yeniden oluşmasını sağlayan bir iktidar mekanizmasının içinde yer almaktadır ve bu iktidar mekanizması bedenlere belirli tekniklerle iş görmeleri için nasıl el konulabileceğini tanımlayan bir sistemdir [5, s.170]. Bebeğin susma düğmesinin olması, iktidarın bireyin doğumundan itibaren bedeni üzerindeki hakimiyetini açık bir şekilde göstermektedir. Böylelikle birey mekanikleşmiştir ve duyguları olmayan bir fabrika ürününe dönüşmüştür. Kadın, bebeği susturduktan sonra sadece koca ve bakkal tuşları olan telefonda bakkalı arar. Siparişlerini verdikten sonra kapı çalar ve Kadın ilk önce kim olduğunu sorar. Bakkal Çırağı'nın olduğunu duyunca eldivenlerini giyerek kapıyı açar. Kamusal alanla hiçbir iletişimi olmayan Kadın'ın sadece Bakkal Çırağı ve kocasıyla görüşme izni vardır.

Distopik metinlerdeki totaliter devlet düzeni kadın ve erkek üzerinde baskı sistemi oluştursa da bu baskı sisteminin kadınlar üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Adam, işten eve döndükten sonra eşiyile birlikte aynı rutinleri gerçekleştirir ve sonrasında Adam televizyon izleyecekken Kadın o günün Perşembe olduğunu hatırlatır. Perşembe günleri Kadın'ın, kocasının getirdiği bir pencere çerçevesi yardımıyla kısa süreliğine dış dünyaya baktığı bir rutini içermektedir fakat bu eylemi Kadın'ın maske takması şartıyla gerçekleştireceklerdir. Kadın, maskesini takar ve çerçeveden sokağa bakmaya başlar. Kadın, dışarıya bakan bir birey değil; bir nesne konumundadır. Distopik bir dünya totaliter bir sistem tarafından yönetilir ve bu sistemin bireyleri baskı altında, belli bir kalıba uymak zorunda bırakılan gruplardan oluşmaktadır [1, s.85]. Kadın'ın en doğal ihtiyacını karşılaması bile bir kısıtlama içerisinde ve ona bir ödül olarak sunulmaktadır. Kocasının izin verdiği kadarıyla dışarıya bakma izni vardır ve kocası da bu durumda Büyük Öteki'nin evdeki otoritesini temsil etmektedir.

Devletin her alanda bir kontrolü olduğundan dolayı bazı distopyalarda bireylerin gün içinde yapacakları eylemler kurallar olarak yer almaktadır. Kadın, bu çerçeveden baktıktan sonra kocasının hayallerinden bahsetmesini ister fakat Adam bunu yapmak istememektedir. Kadın da kalın bir kitap getirerek eşlerin birbirlerine yapması gereken görevleri sıralamaya başlar. Devlet, evlere kuralların yer aldığı kitapları yollamıştır ve bireylerin bu kitaplara göre hareket etmesini istemektedir. Totaliter devlet düzeninde yaşayan bireyler, devletin sistemine uyum sağlamak zorundadır çünkü

düşünmemek endişeyi azaltır ve yaşamı kolaylaştırır [1, s.102]. Böylelikle sorgulamayan ve düşünemeyen bireyler ortaya çıkar. Onlara söylenen kuralları gerçekleştirmekten başka bir amaçları yoktur. Bu devlet düzeninde sadece kadın değil, erkek de baskı altındadır. Hayallerinden bahsetmesi o günün bir kuralıyken Adam, bu eylemi gerçekleştirmek istememektedir fakat kurallardan dolayı bunu yapmak zorunda kalır.

Distopik metinlerde yaşadığı olaylar sonucunda aydınlanan ve isyan belirtileri gösteren bir karakter ortaya çıkar. Kadın da bu isyan belirtilerini küçük eylemlerle göstermeye başlamaktadır. Freud'a göre özgürlük arzusuyla birlikte birey uygarlığın taleplerine ve uygarlığın kendisine karşı çıkmaya devam eder [6, s.69]. Kocasını işe gittikten sonra Kadın, kibrit çöplerinden bir çerçeve yapmaya başlar fakat Kadın, bu çerçeveyi yapmayı beceremez. Kadın'ın dış dünya ile hiçbir teması yoktur ve artık özgür olmak, en azından pencereden dışarıyı izlemek istemektedir. Çerçeveyi yapamadıktan sonra Bakkal'ı arar ve yemek malzemelerinin yanında kibritte ister. Kadın satın alacağı malzemeleri söyledikten sonra Bakkal tarafından sorgulanmaya başlar. Devlet bireyi her koşullarda ve farklı kontrol mekanizmalarıyla denetlemektedir. Bir bakkal çırağı bile bireyleri kontrol etme hakkına sahiptir ve onlar üzerinde hak iddia etmektedir.

Distopyalarda kadınların kamusal alana çıkışı yasaklanmıştır ve sadece kısıtlı kişilerle görüşmesi uygun görülmüştür. Kadın'ın malzemelerini getiren Bakkal Çırağı başka bir çocukla değiştirilmiştir. Birinci Bakkal Çırağı geldiğinde Kadın, onun sesinin kalınlaştığını ve boyunun uzadığını görmüştür. Ergenliğe giren bu Bakkal Çırağı yaşı daha küçük olan Bakkal Çırağı ile değiştirilmiştir. Kadın, çırağın değiştirildiğini fark edip bunu ona söylese de ikinci Bakkal Çırağı bunu reddeder. Bakkal Çırağı'nın bunu reddetmesinin sebebi Kadın'a zamanın ne kadar ilerlediğini göstermemek içindir. Zamanın ilerlediğini fark eden Kadın, yaşlandığını fark edecek ve evin içinde geçirdiği kısıtlı zaman için isyan belirtileri göstermeye başlayacaktır. Bu yüzden baskıcı düzen, onun aydınlanmasını istememektedir.

Devlet, isyan belirtileri gösteren ve kendisine karşı gelen bireyleri cezalandırmaktadır çünkü bu cezalarla bireyin isyanını bastıracağını ona hatırlatır. Kadın, kocası eve geldikten sonra cezayı andırır bir şekilde tekrarlayan hareketleri yapmaktadır. Önceki akşam televizyonda erkeklerin emeklilik yaşının daha da ileriye çekildiğini gören Kadın, isyan eden sözler söylemiştir. Buna karşılık devlet, ona tekrarlayan hareketler yapmasını içeren bir ceza vermiştir. Adam da Kadın'ın bu isyanından dolayı cezalandırılmıştır ve işyerinde daha fazla mesai yapacaktır. Foucault'ya göre disiplin, bağımlı, "itaatkâr" bedenler üretmektedir [5, s.171]. Böylelikle isyankâr özne yerine, devlete bağımlı hale gelmiş ve onun eylemlerini sorgulamayan bedenler toplum içinde yer alacaktır.

Distopik metinlerde evli çiftler birbirlerinin yaptığı eylemlerle de yükümlüdürler ve genellikle isyan belirtileri gösterecek de birbirlerinden bunu gizli tutmaya çalışırlar. Oyunda da birkaç gün geçtikten sonra Kadın, Bakkal Çırağı'nın getirdiği malzemelerle bir çerçeve yapabilmıştır ve sonunda bu çerçeveden sokağa bakar. Kadın'ın pencereden tanık olduğu ilk şey, işe gittiğini sandığı kocasını sokakta bir bankta oturduğunu görmektir. Adam, emekli olmuştur fakat bunu eşine söylememiştir. Eşine söylememesinin sebebi, Adam'ın emekli olduğunu gören Kadın'ın ev içindeki tutsaklığında kaç yıl geçtiğini anlayıp isyan edecek ve eşini terk edecek olmasıdır. Adam, Kadın üzerinde söz sahibidir ve onun kendisini terk edecek olması Adam'ın ev içi otoritesini sarsacaktır. Freud'a göre kadın, devletin talepleri tarafından geri plana itilmiş hisseder ve bunun sonucunda devlete karşı düşmanca bir duygu besleyebilir [6, s.78]. Kadın da bu bilinçlenmeyi yaşarsa devlete karşı kötü bir tutum sergileyerek isyan edeceği düşünülmektedir ve bu yüzden de onun bu belirtileri göstermemesi için bazı durumlar gizlenmektedir.

İktidar, distopyalarda kamusal alanları ve ev içlerini gözetlemektedir çünkü insanları sürekli denetim altında tutmak istemektedir. Adam bankta oturmaya devam ederken bir ses pencerede bir kadın olduğunu söyler. Kurumları yasalarıyla düzenleyen devlet, toplum içinde hâkim ideolojinin de yaratıcısıdır [9, s.31]. Ulu Baba, tüm sistemlere hakimdir ve bunların denetimini sağlamaktadır. Adam, bu sesle birlikte pencereye bakar ve eşiyi göz göze gelirler. Böylelikle Adam'ın ev içi otoritesi Kadın'ın gözünde yıkılmıştır çünkü Kadın, gerçekle karşı karşıya gelmiştir.

Distopyalarda isyan eden kadın karakter, devletin kendisine baskıladığı rolleri de reddetme eğilimi göstermektedir. Kadın, eşi eve geldikten sonra onu pencereden görmemiş gibi

davranmaktadır ve Adam da onun bu rolüne uymaktadır. Beraber günlük rutinlerini gerçekleştirirken Adam bebeği sorar ve Kadın bebeğin gelişim bozukluğu yaşadığı için öldüğünü söyler. Bebeği Adam'a gösterir fakat bebeğin kafası kopmuştur. Kadın, bebeğin kafasının kendiliğinden koptuğunu söyler. Adam, bebeği alır ve kafasını yerine takar. Adam, böylelikle Kadın'ın isyanını görmezden gelir ve sistemin normal seyrinde işlemesi için eski düzeni yerine getirmeye çalışır. Kadın ise eşinin otoritesinin yıkıldığını ona göstermek için tekrardan bebeği alır ve kafasını koparır. Eagleton'a göre kadın, erkek egemen bir toplumda anlam tarafından sabitleştirilir fakat bu sistemin olumsuz bir yönü olduklarından dolayı şekillendirmeyi reddeden bir tarafları da vardır [4, s.219]. Kadın da kendine uygun görülen rolü reddetmektedir ve bir isyan belirtisi daha göstermektedir. Adam ise artık onu ikna etmek için uğraşmamaktadır çünkü o da otoritesinin artık Kadın üzerinde etkili olmayacağını farkındadır. Ayrıca Adam da bu baskıcı sistemden sıkılmıştır ve eşiyle ülkeden uzaklaşma hayalleri kurmaktadır. İkisi de başka yerlere gitme düşüncesi içerisindeyken akıllarına televizyonda gördükleri İzlanda'nın başkenti Reykjavik gelir. Doğduklarından beri kendi ülkelerinin dışına çıkmayan bu çift, tek bildikleri ülke olan İzlanda'ya gitme hayalleri kurarlar. Onlar için ulaşamayan bu ülke, ütopya haline gelmiştir.

Distopyalarda iktidar, bireylerin isyan göstermesini istemezler ve bunun için yaptırımlar uygularlar. Bu yüzden de Bakkal Çırağı Kadın ve Adam'ın evine gelerek Ulu Baba'nın kurallarını ve onların karşı çıktıkları maddeleri sıralamaya başlar. Bakkal Çırağı, Ulu Baba'nın toplum içindeki temsilcisidir ve bireylerin davranışlarından sorumludur. Kadın, alacakları cezayı umursamaz çünkü artık sorgulayan, düşünen bir varlıktır ve baskı altında olmak istememektedir. Adam ise hala otoritesini korumaya çalışmaktadır.

ADAM Ama başımız belaya girecek.

KADIN Girerse girsin. Sen bütün gün bu evin sen içine tıklı kalmanın ne demek olduğunu biliyor musun? Yıllar sonra bir pencere yapmak aklıma geldi de gün yüzü gördüm azıcık [7, s.34].

Adam'ın otoritesi Kadın'ın onun söylemlerini de dikkate almamasıyla tamamen yıkılmıştır. Böylelikle Adam'ın da kendi özgürlüğü için Kadın'a uymaktan başka çaresi de kalmamıştır. Buna bağlı olarak bu çift, özgürlüklerini kısıtlamalarını sağlayacak olan Bakkal Çırağı'nı sandalyeye bağlarlar ve yaptıkları büyük pencereden el ele tutuşarak Reykjavik'e doğru yola çıkarlar.

Sonuç

Distopyalar bireyleri baskı altına alan totaliter devlet sistemini açıkça gözler önüne seren eserleri içermektedir. Bu eserlere göre karakterler mükemmel bir dünyada yaşadıklarına inandırılmaktadır ve çoğu zaman baskı altında olduklarının farkında değildirler. Teknoloji bu eserlerde kolaylaştırıcı etkisinden çıkmış ve bireyleri her alanda gözetleyen bir hapishane aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu düzen içerisinde totaliter devlet için önemli olan birey değil, toplumsal düzen ve kontrolü elinde bulundurmaktır. İktidar, sürekli bireyleri gözlemledikleri bir sistemle onları kontrol altına almaya çalışmaktadır ve yaptırımlar uygulamaktadır. Zeynep Kaçar'ın *İzlanda'nın Başkenti* oyunundaki Kadın ve Adam, totaliter devlet düzeni içerisinde yaşayan ve baskılanan iki karakterdir. Kadın, penceresiz bir eve kapatılan ve kamusal alanla hiçbir iletişimi olmayan bir karakter olarak oyunda yer almaktadır. Adam ise her gün işe gitmek zorunda olan ve iş ile ev arasında bir döngü içerisinde rutinlerini gerçekleştiren bir bireydir. Kadın, bir süre sonra bu düzene dayanamayıp oyunun sonunda isyan belirtileri gösteren ve eşini de bu durumda kendisiyle birlikte sürükleyen karakter olarak oyunda ön plana çıkmıştır. Düşünen ve sorgulayan varlıklara dönüşüp devlet düzenini reddeden Adam ile Kadın, oyunun son kısmında tek bildikleri ülke olan İzlanda'nın başkentine doğru yola çıkarlar. Devlet düzenini reddeden bu iki karakter için özne olma ve özgürleşme fikri daha dikkat çekici bir konu haline gelmiştir.

Kaynakça:

1. AKKOYUN, T. Ütopya/Distopya: Batı ve Türk Romanlarından Örneklerle Bir Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışması. Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları. 2016.
2. ATWOOD, M. Başka Dünyalar: Bilim Kurgu ve Hayal Gücü. İstanbul: Kolektif Kitap. 2017.
3. DIREK, Z. Cinsel Farkın İnşası. İstanbul: Metis Yayınları. 2021.
4. EAGLETON, T. Edebiyat Kuramı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. 2018.

5. FOUCAULT, M. Hapishanenin Doğuşu. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. 1992.
6. FREUD, S. Uygarlığın Huzursuzluğu. İstanbul: Olimpos Yayınları. 2022.
7. KAÇAR, Z. Toplu Oyunları 6. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları. 2021.
8. LEADER, D. Delilik nedir? İstanbul: Encore Yayınları. 2016.
9. TEMİZARABACI YILDIRMAZ, Y. Ütopyanın Kadınları Kadınların Ütopyası. İstanbul: Sel Yayıncılık. 2016.
10. TURA, S. M. Freud'dan Lacan'a Psikanaliz. İstanbul: Metis Yayınları. 2021.
11. ZIZEK, S. Kendini Tutamayan Boşluk. İstanbul: Metis Yayınları. 2019.

UDC 821.512.161.07

SEVİM BURAK'IN YANIK SARAYLAR ADLI HİKÂYE KİTABINDA MELANKOLİNİN GÖRÜNGÜLERİ

ÇETİNKAYA Melis

Master's Student

Department of Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: meliscetinkaya07@hotmail.com

Thesis Advisor: KARACA, Şahika

Professor Dr

Department of Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: sahika.karaca@ogu.edu.tr

Abstract: *This study aims to examine the stories Sedef Kakmalı Ev, Pencere and Yanık Saraylar from Sevim Burak's book Yanık Saraylar within the framework of Sigmund Freud's text Mourning and Melancholia. Based on Freud's distinction between mourning and melancholia, it is observed that in these stories, the loss does not transform into a mourning process and the self produces a melancholic personality. Unable to create a space for their own existence in their daily lives, these characters have gradually become silent, alienated, and inactive. In this context, melancholy has become not a temporary state of mind, but a way of life that reveals the characters existence.*

Keywords: *Sevim Burak, Sigmund Freud, melancholy, mourning, numbness.*

Giriş

Sevim Burak (1931), Türk Edebiyatında modernist anlatı tekniklerini dikkat çekici bir biçimde kullanan yazarlardan biridir. Burak, *Yanık Saraylar* adlı hikâye kitabında klasik olay örgüsüne dayanan hikâye anlayışını reddederek parçalanmış benliği, parçalı bir dille ifade etmektedir. Burak'ın dilindeki bu parçalanmışlık ve kırılmalar melankolinin kendini gösterim biçimi olması bakımından önem arz etmektedir. “Her şey bizden önce yapılmış ve yaşanmış” olduğu için yazarın yapabileceği tek şey metnine yeni bir biçim vermektir [4, s.47]. Bu bağlamda Burak'ın cümle kurmaması, yalnızca sözcüklerle kendisini ifade etmesi, satırların alt alta kayması, kırılmalar ve büyük harflerin kullanımı dilinin dikkat çeken ve üzerinde durulması gereken unsurlarındandır. Büyük harflerin bilinçli kullanımı, bireyin içinde bulunduğu duygu durumunun şiddetini vurgulamakla beraber melankolinin yarattığı benlik parçalanmasının göstergesidir.

Yanık Saraylar (1965), Burak'ın ilk eseri olması ve bu denli çarpıcı bir etki yaratması bakımından incelenmeye değerdir. Bu eser ile Sait Faik Hikâye Armağanı ödülüne başvurmuş ancak ödülü kazanamamıştır. Burak, bunun üzerine yazmama protestosuna girse de ilerleyen zaman diliminde bunun önemli olmadığını, yazmanın kendi kurtuluşu olduğunu dile getirerek yeniden yazın hayatına yönelmiş ve Türk Edebiyatına özgün eserler kazandırmıştır.

Sevim Burak'ın *Yanık Saraylar* adlı kitabındaki hikâyeler, Freud'un *Yas ve Melankoli*'sinde tanımladığı nesne kaybının benliğe yönelişinin edebi bir yapıya dönüştürülmüş halidir. Freud, *Yas ve Melankoli*'de iki ruhsal süreç arasında bir ayrım yapmıştır. Yas, sevilen bir kişi ya da nesnenin kaybı karşısında benliğin bu kaybı kabul etmesi ve zamanla yerine yeni arzu nesnesinin konulmasıdır. Melankolide ise kaybedilen nesnenin yerine yeni arzu nesnesi konulamadığı için benlik kaybın taşıyıcısı haline gelmektedir. Melankolinin kökeninde yatırım yapılmış bir arzu nesnesiyle ilişkide yaşanan hayal kırıklığı ya da doyum (arzu doyum) sağlamış nesnelerin kaybı vardır. Özneyi hayal kırıklığına uğratan nesneden libidonun (yaşam enerjisi) geri çekilmesi söz konusudur. Arzu nesnesinin yerine yeni bir arzu nesnesinin konulamaması sonucunda ise özne melankolik bir kişiliğe bürünmüştür. Sonuç olarak nesne kaybı, benlik kaybına dönüşmüştür [2, s.175].

Melankoliyi yas sürecinden ayıran temel nokta şudur: yas sürecinde özne neyi kaybettiğinin farkındadır ve zamanla libidinal yatırımını yeni arzu nesnelere yöneltir. Melankolik özne ise neyi kaybettiğinin tam olarak bilincinde olmadığı için kayıp nesne benliğin bir parçası haline gelir ve öznenin kendine yönelik saldırılarıyla birlikte kendini değersizleştirmeye yönelik söylemleri ortaya çıkar. [3, s.22; 6, s.55, 57] Bu saldırı ve söylemler aslında kayıp nesneye yönelik öfkenin dolaylı bir ifadesidir. Sonuç olarak melankoli, yalnızca bir nesne kaybı değil, benliğin kırılmasının da göstergesidir. Freud'a göre melankolinin ayırt edici özelliği benlik yoksullaşmasıdır [3, s.22]. Melankolik özne, medetsizlik ve huzursuzluk içerisindedir. Kendisini değersiz, aşağılık, suçlu görerek benliğini yoksullaştırmakta, giderek sessizleşmekte ve hayatla bağını kopararak geri çekilmektedir. Bu bağlamda Burak'ın hikâyelerinde görülen suskunluk, geri çekilme ve öznenin silikleşmesi melankolinin kendini gösterme biçimidir. Öznenin melankolik bir ruh haline sürüklenmemesi ancak yas sürecinin sağlıklı bir biçimde yaşanması ve kişinin bir akış halinde hayatına devam etmesiyle mümkün olmaktadır. Bu çalışmada incelemeye alınan hikâyelerde bir akış söz konusu olmadığı için melankolinin hâkim olduğunu söylemek mümkündür.

1. “Sedef Kakmalı Ev” Hikâyesi

Sedef Kakmalı Ev'in öznesi Nurperi Hanım, hayatını evin düzenine adayıp kendisi olarak yaşamaya fırsat bulamamış, “parçalanmış bir benlik” olarak karşımıza çıkmaktadır. Onun için yıllarını geçirdiği bu ev, bir “yuva / yaşam alanı” değil benliğini yok eden bir “görev yeri” niteliğindedir. Hikâyedeki melankoli mekânsal ve varoluşsal olarak kendini göstermektedir. Evdeki işler (yemek, çamaşır vs.) yapıldıkça özne gitgide kendisinden uzaklaşmakta ve kendisine yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaşmadan anlaşılabileceği üzere şu sonuca varmak mümkündür: Nurperi Hanım kendisine odaklanamadığı için evde arzu alanında değildir.

Nurperi Hanım'ın Ziya Bey ile olan yaşantısı melankoliktir. Ziya Bey'in ölümünden önce kendini ev işlerine adanmış olan Nurperi Hanım ancak Ziya Bey'in ölümünden sonra hayatına odaklanabilecek ve benliğini bulabilecektir. Özne, bu ölümün ardından ağlamamış, kaybını dile getirmemiştir. Freudyen bakış açısıyla Nurperi Hanım'ın bu tutumunun melankolik olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü özne tarafından yas yaşanmamaktadır. Tutulamayan yas dolayısıyla kayıp nesnenin (Ziya Bey'in ölümü) yerine yeni arzu nesnesi konulamadığı için özne melankoliye sürüklenmiştir. Nurperi Hanım'ın sessizliği ve geri çekilişi, melankolide benliğin yoksullaşmasının bir göstergesidir. Melankolinin bir başka gösterimi ise hikâyede geçmekte olan “Bitmez tükenmez sessizliğin ortasına asılmış kalmıştı.” [1, s.8] ifadesidir. Bu cümle, öznenin hayattan kopukluğuna işaret etmektedir.

Hikâyede melankolinin görüldüğü bir başka ifade ise “Yüzünde hafif bir solma vardı.” [1, s.8] cümlesidir. Yüzdeki solma da tıpkı bir önceki örnekte olduğu gibi hayattan kopukluk ile ilişkilidir. Bu kopukluk beraberinde donuklaşmayı getirmiş, donuklaşma sonucunda ise melankoli ortaya çıkmıştır. Üzerinde durulması gereken bir başka husus ise metinde sürekli olarak “GELDİLER” tekrarının yapılmasıdır. Kelimenin tamamının büyük harflerle yazılmış olması şiddeti vurgulamaktadır.

2. “Pencere” Hikâyesi

Pencere adlı hikâyede melankoli “ölüm arzusu” üzerinden kendini göstermektedir. Bu istek, öznenin kendi benliği üzerinden değil, başka bir beden (öteki) üzerinden ortaya çıkmaktadır.

Anlatıcı kadın (özne), karşı apartmandaki kadını pencereden / perde aralığından izlemekte ve onun intiharını beklemektedir. Bu bekleyiş sonucunda ölüm arzusu görünür kılınmıştır. Bu bağlamda karşımıza çıkan öznenin, ötekinin ölümü üzerinden kendi arzusunu ifade ettiğini söylemek yerinde olacaktır. Özne, hikâyeye boyunca ölümü beklemiş ancak ölüm gerçekleşmemiştir; ölüm gerçekleşmediği için yas tutulmamış, özne beklentisinin karşılanmaması üzerine – hayal kırıklığına uğrayarak – melankoliye sürüklenmiştir.

Özne, hayali bir ölüm düşüncesine rağmen intiharı önlemek istememiştir, yalnızca seyirci konumundadır. Ölüm karşısındaki hareketsizliği, müdahale etmemesi onun hayatla arasındaki bağın kopukluğunun, donuklaşmasının, melankolik ruh halinin göstergesidir. Freud'un *Yas ve Melankoli*'de ifade ettiği üzere melankolik bireylerin özellikleri arasında bulunan "eylemlere ket vurulması" dikkat çekmektedir.

Hikâyede karşımıza çıkan "HİÇBİR ŞEYDEN UMUDUM YOKTU" [1, s.21] ifadesi, öznenin ölüm isteği haricinde söylenebilecek melankolinin bir başka gösterimidir. Burak'ın kaleminde sıklıkla karşımıza çıkan büyük harflerle yazılmış cümleler, içinde bulunduğu umutsuzluğun şiddetinin vurgusudur. Umudun olmaması, hayattan beklentinin kalmaması demektir. Bu durum melankolinin özneye vücut bulmuş halidir. Melankolik özne yaşamla bağını yitirmiştir. Söz konusu hikâyede de anlatıcı ölümü bekler, izler ve müdahale etmez. Ölüm gerçekleşmediği için yas süreci başlamamıştır. Dolayısıyla açıkça bir kayıp yoktur, kaybedilen şey (kayıp nesne) yaşama arzusudur.

3. "Yanık Saraylar" Hikâyesi

"Yanık Saraylar", belirli bir olay örgüsü ile başlamaması ve doğrudan dildeki sapmalara dikkat çekmesi bakımından Burak'ın üslubunu açıkça yansıtmaktadır. Freud, melankolide kaybın bazen somut bir nesne değil, anayurt/ülkü gibi soyut bir ideali de kapsadığını ifade etmiştir. [3, s.18] Hikâyede sözü edilen saray, geçmiş günlerin ve anıların nostaljik bir sembolü olarak karşımıza çıkmakta ve anlatıcının çocukluğunu, ailesini temsil etmektedir. Yangın ise geçmişin, yaşanmışlıkların, değerlerin ve anıların yok olmasıdır. Freud'un yaptığı tanımlama göz önünde bulundurulduğunda söz konusu melankolinin kimlik kaybı ile ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Öznenin benliğinin silinmesi, mekânın yok oluşu ile paralel olarak gerçekleşmiştir.

"BENİMSE, NEDEN HİÇ AĞLAMADIĞIM BİR SIRDIR

BU NE FEVKALADE FELSEFE?

HAYATIMA ÜZÜLMEDİĞİM İÇİN KİM SUÇLU?" [1, s. 35].

Anlatıcının hiç ağlamaması durumunda duyguların dışı vurumu söz konusu değildir, donuklaşma hali mevcuttur. Kendini yeterince ifade edemeyen özne melankoliye sürüklenmiştir.

"SİZ KİM OLUYORSUNUZ DA

EVİMİ

BARKIMI

YIKMAK

İSTİYORSUNUZ?

BEN SİZE NE YAPTIM?

ÇALIŞTIM

ÇABALADIM

ELİMDEKİNİ

AVUCUMDAKİNİ

VERDİM

YEMEDİM

İÇMEDİM

YAŞAMADIM

EVLENMEDİM

GENÇ YAŞIMDA DUL KALDIM

KENDİ YAĞIMLA KAVRULDUM

YEŞİLKÖY YANGINLARINDA YANDIM" [1, s.32]

Özne, çalışıp çabalamasının yanı sıra ‘yaşamadığını’ ifade etmektedir. Dolayısıyla bekleme halinde kalmış, donuklaşmış ve hayatını sürdürmemiştir. Bu durum, melankolinin kendini gösterme biçimidir. “Yemedim, içmedim” gibi ifadelerde dikkat çeken fedakârlık, ataerkil sistemde var olmaya çalışan bir kadının yok sayılan benliğinin yansımasıdır.

“Fincanı bana ver – Fincan – Fincan – diye bağıryordum.

Fulya Teyze’m duymuyordu.

Günlerce, Fulya Teyze’mın anlamadığı, bir dil konuşmaya başladım.

FA ÜSTÜN FA

FİN ÜSTÜN FİN

CAN ÜSTÜN CAN

TOP ÜSTÜN TOP” [1, s. 37].

Anlatıcı, kurduğu cümlelerin duyulmaması üzerine karşısında bir muhatap bulamadığı için anlaşılmayacağını anlayarak parçalanmışlığını diline yansıtmıştır. Dildeki bu kırılmalar anlamın çoğalmasında hatta anlamdan anlamsızlığa doğru bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Dilin iletişim kurma işlevini yitirmesi üzerine kelimeler, anlam kurmak yerine öznenin sessiz çılgınlıklarının birer iz düşümü haline gelmiştir.

Freudyan Bir Karşılaştırma

HİKÂYE ADI	KAYIP NESNE	MELANKOLİK BELİRTİ / YANSIMA
Sedef Kakmalı Ev	Benlik	Sessizlik, Silikleşme, Eve Hapsolme
Pencere	Yaşama Arzusu	Seyirci Kalma, Donuklaşma
Yanık Saraylar	Geçmiş / Geçmiş Değerler, Anılar	Dilde Kırılmalar / Sapmalar, Kimlik Kaybı

Sonuç

Sevim Burak’ın bahsi geçen hikâyelerinde melankoli, geçici bir ruh hali olarak değil varoluş biçimi olarak kendini göstermektedir. Burak’ın hikâyelerinde yas hiçbir zaman tamamlanamamıştır. Melankoli, benliğin ‘varoluş biçimi’ halini almıştır. Burak, öznelerin yaşanmışlıkları ya da yaşayamadıklarına odaklanmıştır. Karakterlerinin kırılmalı, duraklı ve parçalanmışlığı dolayısıyla melankoli kendisini göstermektedir. Burak’ın yarattığı kadın karakterlerde iyileşmeye yönelik herhangi bir davranış söz konusu değildir. Dolayısıyla melankoliyi aşamamış ve melankolik ruh halinin vücut bulmuş hallerine dönüşmüşlerdir. Burak’ın hikâyelerinde kullandığı dil parçalıdır; parçalanmış benlik, kimi zaman tamamlanamamış cümlelerde kimi zaman kelimelerin/satırların alt alta kaymış olmalarında, genel bir ifadeyle dildeki sapmalarda kendisini göstermektedir. Dildeki bu sapma ve kırılmalar, melankolik ruh halinin ağırlığını somutlaştırması bakımından önemlidir. Biçimdeki bu bilinçli tercih, melankolinin yalnızca içerikte değil, metinlerin genel yapısında da görünür hale gelmesini ve bütünsellik kurulmasını sağlamıştır. Burak’ın parçalı dili, yalnızca melankoliyi yansıtmakla da kalmaz; aynı zamanda ifadenin sınırları üzerine kurduğu estetik anlayışı ile de örtüşmektedir.

Bu çalışmada incelemeye alınan hikâyeler ile ilgili sonuç olarak şunları söylemek yerinde olacaktır: Sedef Kakmalı Ev’de benlik silinmiş, Pencere’de ise askıya alınmış, donuklaşmıştır. Her iki hikâyede de melankoli hâkimdir, benlik sürekli eksilmektedir. Sedef Kakmalı Ev’de Nurperi Hanım, doyasıya yaşayamadan hayatı ellerinden kayıp gitmiş, yitmiştir. Pencere adlı hikâyede karşımıza çıkan melankolik özne, yaşamla arasındaki bağın kopuşunu kendi benliği üzerinden değil karşı apartmandaki kadının benliği üzerinden izlemektedir. Son olarak kitaba adını veren Yanık Saraylar adlı hikâyede ise yaşanmışlıkların yok olması ile birlikte öznenin de silikleşmesi söz konusudur. Hikâyelerdeki kayıp, yas sürecine dönüşemediği için karakterlerin benliği melankolik bir kişiliğe bürünmüştür.

Kaynakça:

- BURAK, S. Yanık Saraylar. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul. 2014.
- CHABERT, C. Melankolik Kadını. Bağlam Yayınları, İstanbul. 2022.

3. FREUD, S. Yas ve Melankoli. Telos Yayınevi, İstanbul. 2014.
4. GÜNGÖRMÜŞ, N. A'dan Z'ye Sevim Burak. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul. 2003.
5. KARACA, Ş. Kayıp Nesne. Akçağ Yayınları. Ankara, s. 9 – 22. 2014.
6. YAYLACI, R. C. 1980 Dönemi Türk Şiirinde Melankolinin Fenomenolojisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. 2025.

UDC 821.512.161.07

PERİDE CELAL'İN MEKTUP ÖYKÜSÜNDE BABANIN YASASI

Küçükfırtına, Nisa

Master's Student

*Turkish Language
and Literature,*

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: [n isakf1998@gmail.com](mailto:nisakf1998@gmail.com)

Thesis advisor: Dereli, Eylem

Professor Dr

Department of Turkish Language and Literature

ESOGU Eskişehir, TR

e-mail: edereli@ogu.edu.tr

Abstract: *From the literature of the Tanzimat era to that of the Republic, works have addressed themes such as the family patriarch, paternal authority of fatherlessness and the father-son relationship. "The letter," a short story by Peride Celal, one of the master writers of Turkish literature, depicts the conflict between a father and son. In the story "letter" the author delves into the depths of the father-son relationship, reflecting on the figure of the authoritarian father a social issue. The father's son conflict at the heart of the story is explained through the concept of "the father's law". To examine the relationship between Mr. Saffet and his sons from a psychoanalytic perspective, the theories of Freud, Lacan and Rollo May were utilized. The father-son conflict, which is the central theme of the story, has been analyzed through Freud's theory of the Oedipus complex. The Oedipus complex theory, which was utilized in the analysis of the story, has been examined in greater detail, incorporating the perspectives of Lacan and Rollo May. In the story, the "law of the father" is interpreted through Lacan's concept of the "name of the father". The construction of identity among the characters in the story "the letter" has been interpreted within the framework of the concept of the father's law.*

Keyword: *Peride Celal, letter, father's law, Oedipus complex.*

Giriş

Türk kültüründe baba; şefkatli, saygıdeğer ve eve ekmek getiren kişidir. Aile içerisinde baba otoriteyi, devleti temsil eder. Kültürümüzde babasızlık, yalnızlığı ve başıboş kalmak anlamına gelir. Baba figürü, toplumumuzda ekonomik, kültürel ve sosyolojik bir öneme sahiptir. Bu durum babayı, toplumun kültürünü ve geleneğini yansıtan bir figür olarak tanımamızı sağlar. Tanzimat edebiyatından günümüze kadar gelen bütün edebi eserlerde baba ile ilgili konular işlenmiştir. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar süre gelen baba ile ilgili yazılmış bütün eserlerde baba toplumu objektif bir şekilde yansıttığı için ayna olarak görülür. [1, sç98] Türk edebiyatında eserlerde yer alan baba figürü kimi zaman otoriteyi temsil ederken kimi zamanda babanın yoksunluğunu temsil eder. Zamanla edebi metinlerdeki bu baba figürü de değişir ve dönüşür. [1, sç99]

Peride Celal parçalanmış bir aileye doğmuştur. Kendisi üvey baba ile büyümüştür. Çocukluğundan itibaren baba ile ilgili sorunları olmuştur [3, s.44]. Toplumdaki baba figürünü eserlerinde hem babasızlık hem de babanın varlığı olarak işlemiştir. Yazarlık kariyeri roman ve

öykü üzerinden ilerleyen Peride Celal, eserlerinde daha çok kadın karakterler yer alır. Hem kendisinin bir kadın olması hem de kadınlara dair her şeyi olduğu gibi aktarabildiği için baş karakterin kadın olduğu eserleri daha başarılıdır [4, s.21]. Peride Celal'in gözlem yeteneği ve empati duygusu yüksek bir yazar olduğu için karakterlerinin sorunlarını, duygusal iniş çıkışlarını da objektif bir şekilde okuyucuya aktarmıştır [4, s.11]. Bu yüzden toplumun her kesiminden insan eserine konu olmuştur. Bu çalışmada, Peride Celal'in kadın karakterlerinden farklı olarak erkek karakterlerin bakış açısını ve psikolojik derinliğini nasıl işlediği üzerine durulmuştur. Mektup öyküsündeki Saffet Bey ve oğullarının psikolojik karakter analizi yapılarak baba-oğul ilişkilerini çözümlemek hedeflenmiştir. Öyküdeki baba- oğul ilişkisini babanın yasası kavramı çerçevesinde incelenecektir.

Psikanalizde Babanın Yasası

Babanın yasası kavramını anlamak için önce Freud'un Oedipus kompleksi ve daha sonra da diğer psikanalistlerin Oedipus kompleksi üzerine görüşlerine yer verilecektir. Her çocuk bir aileye doğar. Çocuk toplumun kurallarını ve kültürünü ilk ailesinde öğrenir. Her çocuk ailesinin yansımasıdır. Aile- çocuk ilişkisiyle ilgili psikanalizde birçok kuram vardır. Çocuk ebeveyn ilişkisini anlatan en temel kuramlardan biri de Freud'un kuramı olan Oedipus kompleksi kuramıdır. Oedipus kompleksi, Yunan efsanesi olan Oedipus efsanesinden adını almıştır. Efsaneye göre Oedipus babasını öldürüp krallığın başına geçer ve annesiyle evlenir. Freud, Oedipus kompleksini erkek çocuğun babayı öldürerek iktidara ve anneye sahip olması anlamında yorumlayıp kuramsallaştırmış [6, s.94]. Oedipus kompleksini erkek çocuğun babayı öldürerek iktidara ve anneye sahip olması anlamında yorumlamıştır. Freud babayı kuralcı, yasa ve hüküm veren; anneyi ise besleyen, koruyan olarak tanır [7, s.12]. Erkek çocukları karşı cinsi ilk olarak annelerinde keşfetmeye, tanımaya başlar. Anneye duyulan sevgi baba tarafından engellenince çocuğun ileriki yaşlarda anneye olan ilgisi başka kadınlara kayar. Buradaki çocuğu engelleyen baba değil babanın, toplumun getirdiği kültür ve kurallardır. Babanın çocuğu anneye karşı iğdiş etmesiyle çocuk toplumsal yasayı tanır.

Erkek çocukları karşı cinsi ilk olarak annelerinde tanımaya ve keşfetmeye başlar. Anne ve erkek çocuğunun yaşadığı cinsel ilişki toplumda ensest olarak görülür. Toplum ensest ilişkiye karşıdır. Bu yüzden erkek çocuğu ya da kız çocuğunun ebeveynleriyle olan ilişkilerinde bir nizam vardır. Freud, Oedipus kompleksiyle çocuk ile baba arasındaki cinsel çatışmayı önlemek ister. Freud'un Oedipus kompleksinde ifade etmek istediği çocuğun annenin arzusunu bırakıp babayı tanımasını sağlamaktır [9, s.60].

Freud, Oedipus kompleksini çocuğun babayla rekabete girmesi ve anneyi güvenli alan olarak görmesi şeklinde yorumlar. Lacan, Oedipus kompleksini sadece çocuk ve baba arasındaki rekabet olarak yorumlamaz. Lacan, kuramı babanın yasasını yenmek olarak ele alır [7, s.59]. Efsanede çocuk ile anne arasında cinsel bir çekim yoktur. Anne, krallıkla birlikte gelen bir unsurdur. O yüzden Lacan Oedipus kompleksinde sadece çocuğun babasının yasasını çiğnemesine odaklanır. Böylece annenin alanından ayrıışan birey kendini tanıma sürecine girer [7, s.59; 60]. Oedipus kompleksi kuramını Rollo May, Freud ve Lacan'dan farklı olarak "babayı aşmak değil anneyi aşmak" şeklinde yorumlar. Rollo May, birey olma yolunda ilerleyen bir bireyin anne karnına dönüş arzusunu çağrıştırmaları bireyi olgunlaştırma konusunda tezatlık getirir.[5, s.125]. Birey anneden ayrıışmaya başladığı an bireysel yolculuğuna çıkarak olgunlaşma sürecine girer. Bu durum ensest ilişkinin bozulmasına neden olur. Birey kimlik inşasında bağımsızlığını ilan etmiş olur.

Babanın Yasası (Le Nom Du Père)

Lacan toplumdaki baba figürünü yorumlarken babayı fiziksel bir figür olmaktan çıkartır. Lacan için baba, dilsel ve simgesel boyuttadır. Çocuk için anne imge iken baba simgeseldir. Baba, çocuk için dış dünyayı temsil eder. Çocuk doğduğunda simgesel alanın içine doğar ve bu alana uyum sağlamak zorundadır. Çocuk, başlangıçta kendisini annenin arzusunun tek nesnesi olarak görür. Ve onunla ikili bütünlük içindedir. Bu durum çocuğun kendi kimliğini kazanmasını engeller. Babanın adı, anne ile çocuk arasındaki bu kapalı ilişkiyi bozan simgesel işlevi temsil eder. Baba, çocuğun anne ile olan mutlak bağıni keser. Çocuğu dilin, kuralların ve toplumsal düzenin hüküm sürdüğü simgesel alana davet eder. [7, s.99] Simgesel alana dahil olan çocuk, kendine bu düzende

bir yer edinmesi gerekmektedir. Çocuğun simgesel alanda yer edinmesi sürecinde dil devreye girer.

Lacan' a göre dil, özneye öteki ve öteki arasındaki iletişime imkân sağlayan bir araçtır [8, s.68]. Babanın yasasıyla tanışan çocuk dilin alanına girmiş olur. Dilin alanına giren çocuk, simgesel alanda yer edinmiş olur. Babanın adı, kaosun yerine düzeni, dürtülerin yerine anlamı koyan kurucu bir otorite simgesidir. Babanın yasasına uymadığı takdirde kaos başlar. Çocuğun babanın yasasını reddetmesi çocukta güven ve inanç kaybına neden olur [7, s.108].

Mektup Hikayesinde Babanın Yasası

Türk edebiyatının güçlü kalemelerinden biri olan Peride Celal'in yirmi üç tane romanı beş tane öykü kitabı bulunmaktadır. Öykü kitaplarından biri olan Mektup, 1994 yılında yayımlanmıştır. 1994 yılında Can yayınlarından çıkan Mektup, 2020 yılında H2O yayınları tarafından basılmıştır. Mektup kitabında dört öykü bulunmaktadır. Mektup öyküsü, kitabın en son öyküsüdür.

Peride Celal eserlerinde genellikle baş karakterleri kadın olarak seçer. Bunun sebebi bir kadın olarak hemcinslerini gözlemleyip sorunlarını okuyucuya objektif bir şekilde aktarmasıdır [10, s.27; 29]. Ancak Mektup öyküsündeki baş karakter erkektir. Mektup öyküsü bir babanın oğullarıyla olan dramını anlatır. Öyküde Saffet Bey sert, sinirli, manipülatör birisidir. Bu da Saffet Bey'i öykü içerisinde tam bir otorite figürü olarak karşımıza çıkartır. Saffet Bey'in bu duruşu kayınpederinden gelir [2, s.43]. Çünkü küçük yaşta kayınpederinin yanına işe girmiş ve onun düzeni sayesinde işi öğrenmiştir. Kayınpederinin devam ettirdiği aile düzenini ve kuralları devam ettirir. Kayınpederi ölüm döşeğindeyken ona, "İyi bir aile babası oldun. Düşündüğüm gibi çıktın. Sana güveniyorum." "Gerçek evladım sensin." Der. [2, s.33] Saffet Bey, kayınpederiyle kurduğu iş ilişkisi ve akrabalık ilişkisiyle beraber babanın yasasına girer.

Saffet Bey kayınpederinin yasasına uyum sağlar. Fakat kendi benliğini unuttur. Saffet Bey girdiği düzenin içinde kendine alan açmadığı için benliğinde boşluklar oluşur. Benliğindeki bu boşluklar onu olması gereken kişiden daha farklı bir kişi yapar [2, s.36]. Saffet Bey'in küçük oğlu bu boşluğu fark ettiği için babasının yasasını reddeder. Saffet Bey kendi ailesinde de kayınpederinin yasasını devam ettirmek ister. Fakat iki oğluyla da anlaşılamadığı için düzen devam etmez. Uzak yerde oturan iki oğlan da babanın yasasına karşı boyun eğmek istemedikleri için böyle bir çabaya girmezler. Özellikle küçük oğlu yazdığı mektupta babasına "Siz annemi hiç sevmediniz?" der [2, s.51; 56]. Saffet Bey'in küçük oğlu annesine düşkündür. Bunun sebebi bedensel engelli olduğu için çok narin yetişmesinden kaynaklanmaktadır. Saffet Bey'in küçük oğlunun yaşadığı bedensel engel, babanın yasası karşısında simgesel kastrasyonun bedensel bir tezahürüdür. Baba küçük oğlunu bedensel engeli yüzünden eksik görür ve annenin yanında istemez. Bu durum küçük oğlanın annesinin güvenli alanından çıkamadığı için babayı reddetmesine neden olur. Küçük oğlan babasına karşı annesini korumak istediği için hâlâ babasıyla rekabet içindedir. Yirmili yaşlarında olan bu genç hala babanın yasasını kabul etmediği için Oedipus kompleksi yaşamaktadır.

Saffet Bey'in her iki oğlu da kendinden uzak yerde otursa da maddi olarak onlara destek olur [2, s.58]. Saffet Bey'in oğullarına yaptığı bu destek, onları kendi arzusuna mahkûm etmek için yaptığı bir harekettir. Bu durum çocuklar açısından babanın yasasına uymak güvenli olsa da onlara dar bir alan sunar. Babanın yasasından özgürleşmek isterken suçluluk duygusu duymalarına neden olur. Yazar oğullarının bu duygularını mektup türü aracılığıyla babaya aktarır.

"Aynada yüzünüze bakın. Göz göze geldiğinizde kendinizi, gerçek kimliğinizi tanıyacaksınız. Bunun için ben de size yardım edeceğim" [2, s.30]. Mektupta geçen bu ifade bir erkek çocuğunun babasına aynalık yapması anlamına gelir. Lacan'ın ayna evresi kuramına göre; "bebekler on yedi aylıkken kendini ayna da tanımaya başlar. Bireyin kendini aynada tanımaya başlaması demek annenin alanından ayrılmak anlamına gelir. Annenin alanından ayrılan birey kendini tanıma sürecine girer" [7, s.41]. Öyküde küçük oğlan, babasına mektup aracılığıyla yansıttığı dilsel ayna, babanın idealize ettiği "otoriter benlik" imajını yıkarak onu gerçek kimliğiyle yüzleştirir.

Öyküde yazılan mektup, dilsel bir inşadır. Saffet Bey'in küçük oğlu babasına söyleyemediği arzularını mektup aracılığıyla söyler. Bu durumda babanın yasasının (dil kurallarının) içine hapseder. Yazar mektupta tarih ve yer gibi gösterenleri okuyucuya sunmaz. Yazarın mektuptaki bu özellikleri okuyucuya vermemesinin nedeni mektubunda dilin işlevi gibi süresiz ve kurallı bir

şekilde okuyucuya yansıtmak istemesidir. Mektuptaki arzular da dilin işleviyle sonsuzluk kazanır. Babaya yazılan bu mektup, suçluluk duygusu ile özgürlük arzusu arasındaki bir köprüdür. Saffet Bey, simgesel alanda yer alsa da bir özne olarak gösteren tarafından konumu belli olmadığı için benliğindeki bu boşluğu kimse dolduramaz. Kısacası Saffet Bey'in benliğindeki boşluğu bir başkası dolduramadığı için kendisine yabancılaşır. Benliğindeki bu yabancılaşma onu ölüme götürür. Öykünün sonunda oğullarıyla ve kendine yabancılaştığı benliği ile yüzleşip ölür.

Sonuç

Mektup 'un ana teması olan baba-oğul çatışması sadece kuşaklar arası baba-oğul çatışması olarak ele alınmamıştır. Öyküde yer alan karakterler Oedipus kompleksi ve babanın yasası kavramı üzerinden psikanalitik bir düzlemde analiz edilmiştir. Saffet Bey kayınpederinin yasasını kabul edip benliğindeki boşlukları doldurmak istemiştir. Fakat Saffet Bey simgesel alanda özne olma sürecine takılı kaldığı için benliğindeki boşlukları doldurmamıştır. Küçük oğlunun yazdığı mektup babaya yapılan dilsel bir başkaldırıdır. Mektup sayesinde babaya ayna olarak babanın kendisiyle yüzleşmesini sağlamıştır.

Sonuç olarak öyküde; küçük oğlan annenin alanından çıkamadığı için babanın yasasına giriş yapmadığı kanıtlayan bir role sahiptir. Öyküde Peride Celal'in bireye ait özne olma sürecinde ortaya çıkan benlik karmaşası gerçekliğini etkili bir biçimde ortaya koyduğu görülmektedir.

Kaynakça:

1. AKKIR, S. "Romanlar ve babalar: Türk romanında babanın tipolojisi, söylem ve sosyokültürel boyutlarıyla çözümlenmesi". Karabük Türkoloji Dergisi, 6 (12), s.96-101. 2025.
2. CELAL, P. Mektup. H2O Kitap, İstanbul. 2020.
3. İLERİ, S. Peride Celal'e Armağan. Oğlak Yayıncılık, İstanbul. 1996.
4. KABACALI, A. Çok katmanlı duyarlılıklar yazarı Peride Celal. Tüyap, İstanbul. 1996.
5. MAY, R. Kendini arayan insan (Karpaz, A. Çev.). Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul. 1996.
6. MAY, R. Psikoterapist ve mitlere yolculuk (Işık, K. Çev.). Okyan Us Yayınları, İstanbul. 2016.
7. SEVEN, R. Lacan düşüncesinde mutlak bir öteki olarak baba ve Tanrı. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. 2023. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
8. YORULMAZ, A. ve ÇORLU, M. Her anlama bir yanlış anlamadır. Destek Yayınları, İstanbul. 2024.
9. TURA, S. M. Freud'dan Lacan'a psikanaliz. Kanat. İstanbul. 2010.
10. ZORKUL, T. Peride Celal'in hayatı ve eserleri üzerine bir araştırma [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. 2006.

UDK 070:271.2(=512.165)

GAGAUZ TÜRKÇESİNDE DİNİ SÖYLEMLER (Hakikatin Sesi Gazetesi)

Rehnüma Gitti

Yüksek lisans öğrencisi

e-posta: nurhudasad@gmail.com

Akademik danışman:

Prof. Dr. Arya Dilek Erenoğlu Ataizi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (ESOGU),

Eskişehir, Türkiye

Abstract: This study examines the religious vocabulary and discourse patterns of the newspaper "Hakikatin Sesi" published in memory of Mihail Çakır. The study is based on 34 issues published between 2014 and 2017. First, religious information about the Gagauz Turks is provided. Then, the newspaper is introduced. Textual analysis is conducted. This analysis includes Easter

texts, biographies of saints, sermons, prayer books, church calendar announcements, commemorative articles, and articles about Mihail akır. The most frequently used religious elements in the texts are Allah, klisä/klise, ayoz, dua, saabi, and popaz. The conclusion shows that "Hakikatin Sesi" serves both as a language preservation tool and as an educational tool for folk Orthodoxy in the Gagauz Turkish language. (This paper is developed from the thesis entitled "Syntax of Gagauz Turkish Dialects" being prepared under the supervision of Prof. Dr. Arya Dilek Erenoğlu Ataizi at the Institute of Social Sciences, Eskişehir Osmangazi University. This thesis is supported under Scientific Research Project No 4002.)

Keywords: Gagauz Turkish, Hakikatin Sesi, Mihail akır, religious discourse, Orthodox Christianity, Muslimness.

Giriş

Gagauz Türkleri günümüzde yoğun olarak güney Moldova’da ve güneybatı Ukrayna (Odesa ve Besarabya)’da yaşamaktadır. En yoğun yerleşim alanı Moldova’daki Gagauz Yeri (Gagauzia) olup merkezleri Komrat, adır-Lunga ve Vulkaneşti çevresidir. Ayrıca güney Moldova’nın başka bazı kesimlerinde ve Ukrayna’nın Budjak/Bucak bölgesinde de Gagauz nüfus bulunmaktadır. Daha sınırlı topluluklar Romanya, Bulgaristan, Türkiye, Polonya, Makedonya, Yunanistan, Azerbaycan ve bazı başka ülkelerde de yaşamaktadır. Bir Oğuz Lehçesi olan Gagauz Türkçesi konuşan Gagauz Türkleri, bugün yerleşik bulundukları bölgede hakim olan Hristiyan/Ortodoks inancını tercih etmişlerdir. Korkmaz’a göre, Gagauz Türkleri, Orta Çağ’da Balkanlar/Batı Avrasya sahasına gelmiş, zamanla Bizans etkisi altında yerleşik hayata ve Ortodoksluğa geçmiş bir Türk topluluğudur. Balkanlar’dan kuzeye taşınan tarihsel yerleşim süreçlerinin sonucudur [39].

Özellikle 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başında, Osmanlı-Rus savaşları ve bölgedeki siyasal dönüşümler sırasında Gagauzların önemli bir kısmı Tuna’nın güneyinden Dobruca üzerinden kuzeye, Besarabya’ya geçmiştir. Akademik çalışmalarda, en büyük göç dalgasının 1806–1812 ve devamındaki süreçlerde gerçekleştiği, yerleşmenin önce İsmail, Kiliya, Bender, Kişinev gibi merkezlerde, sonra da köylerde yoğunlaştığı belirtilmektedir [3].

Gagauzların Hristiyanlık inançları 18. ve 19. yüzyıllarda Bulgaristan’dan Bucak bölgesine gelip yerleşen Bulgarlarla beraber gelmiştir. Gagauzların Bucak’a tam olarak hangi tarihte geldikleri konusu modern tarihçilikte tartışılmaktadır. Genel olarak bu bölgeye 16. yüzyılda [1] yerleştikleri düşünülmektedir. Ortodoks Hristiyan Gagauz Türkleri inançları gereği söz varlığına yansıyan Hristiyanlık terimlerinin yanı sıra geçmiş inanç kültüründen gelen inanç terimlerini kullanmaya devam etmektedirler. Bu durum eski inanç kültürlerinin az da olsa söz varlığında devam ettiğini gösteren karakteristik bir özellik olarak görünmektedir.

Hakikatin Sesi Gazetesi

Gagauz Türkçesi ile yayımlanmış ilk gazetedir. Hakikatin Sesi gazetesi, Mihail akır’ın başlattığı Gagauzca dinî yayın geleneğinin modern dönemdeki devamı niteliğindedir. Gazetenin ilk yayımı 1907’de Mihail akır tarafından Moldova-Kişinev’de başlatılmıştır.

Mihail akır, gazetenin redaktörü ve başyazarıdır. Gagauz halkını dinî konularda bilgilendirme ve eğitim verme amacıyla yayımlanmış ilk gazetedir. İlk yayımı 1907 yılında yapılmıştır. İkinci evresi ise 2014 yılında Komrat’ta, Gagauz Yeri’nin başkentinde, Viktor Kopuşça tarafından canlandırılarak devam etmiştir.

Gazetenin yayımlanan sayıları yıllara göre aşağıda gösterilmiştir.

2014- 3 sayı: içek ayı No.1, Orak ayı No.2, Kasım ayı No.3

2015- 11 sayı :Büük ay No.1, Sürmək ayı No.2, içek ayı No.3, Hederlez ayı No.4, Kirez ayı No.5, Orak ayı No.6, Harman ayı No.7, Ceviz ayı No.8, Canavar ayı No.9, Kasım ayı No.10, Kıran ayı No.11

2016- 12 sayı: Büük ay No. 1, Küçük ay No. 2, Sürmək ayı No. 3, içek ayı No. 4, Hederlez ayı No. 5, Kirez ayı No. 6, Orak ayı No. 7, Harman ayı No. 8, Ceviz ayı No. 9, Canavar ayı No. 10, Kasım ayı No. 11, Kıran ayı No. 12

2017- 8 sayı: Büük ay No. 1, Küçük ay No. 2, Sürmək ayı No. 3, içek ayı No. 4, Hederlez ayı No. 5, Kirez ayı No. 6, Orak ayı No. 7, Harman ayı No. 8

Mihail Çakır (1861-1938)

Mihail Çakır, 1861 yılında Çadır-Lunga’da doğmuş Gagauz kökenli bir din adamı, eğitimci, çevirmendir. 19. yüzyıl sonlarından 20. yüzyıl ortalarına kadar Besarabya’da dinî ve kültürel çalışmalar yapmıştır. Gagauzların dili, dini ve tarihi üzerine çalışmalar yapmıştır.

Korkmaz’ın belirttiği üzere Çakır, Gagauzların “saf Türkçe konuşan bir Türk topluluğu” olduğunu vurgulamış, onların geçmişini derleyerek Besarabiealâ Gagauzlarân İstorieasâ adlı eseri ile tarih bilinci oluşturmaya çalışmıştır. Hristiyan/Ortodoksluk’a ait dini metinleri Rusçadan Gagauz Türkçesine çevirmiştir. Ana dilde din öğretimini desteklemiş ve Hakikatın Sesi’nin ilk döneminde başyazar olarak görev almıştır. Çakır, kilise literatürünü Gagauz Türkçesine çevirerek dini bilgiyi halkın anlayabileceği bir şekilde anlatmıştır, böylece hem inanç öğretisini hem de Gagauz Türkçesini güçlendirmiştir. Bu nedenle dini terimler, Gagauz toplumunda kimlik koruyucu, öğretici ve halkı birleştirici bir rol üstlenmiştir.

Gagauz Türklerinde Din-Kültür İlişkisi

Din, kültür göstergelerinde kendisini var eden bir inanç sistemidir. Türk halklarının bulunduğu coğrafyalar gereği Şamanizm ile başlayan inanç ve din olgusu değişkenlik göstermektedir. Genel olarak Şamanizm sonrası Maniheizm, Budizm, Müslümanlık, Musevilik, Hristiyanlık vb. inanç sistemleri içinde bulunan Türk halkları din değişse de kültür yapılarını inanç kültürüyle zenginleştirerek kuşaktan kuşağa aktarmışlardır.

Gagauz köylerinde kilise yalnızca ibadet yeri değil aynı zamanda sosyal merkez konumundadır. Dini bayramlar, vaftiz, evlilik, cenaze ve anma törenleri din ve kültür ilişkisine bir örnektir. Ortodoks aile içinde ritüellere katılım, çocuklara ibadetin öğretilmesi ve dini törenlere götürülmeleri yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılması bu inancın gündelik hayatı şekillendirdiğini göstermektedir. Böylece, Ortodoks halk kültüründe daha eski inanç katmanları ve komşu kültürlerle temas sonucu oluşmuş unsurlar da yaşamaya devam etmiştir. Bülent Hünerli’nin dinî terminoloji üzerine çalışması [Bkz. 2]. Gagauz söz varlığında İslam kökenli Arapça ve Farsça dinî terimlerin bulunması durumunun Müslüman Türklerle tarihî ve sözlü temaslar sonucu oluştuğunu göstermektedir. Bu durum, Gagauz dini, dili tarihsel temasların ve kültürel geçişlerin izlerini de taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bayramlar, aziz günleri, kurban uygulamaları, dua metinleri, halk dindarlığı ve ev içi ibadet alışkanlıkları bu ilişkinin somut örnekleridir. Millî-kültürel törenlerde din ile kültürün birlikte işlendiği görülmektedir. Hıdırellez, Mihail Çakır Anma Günü ve Ana Dili Bayramı gibi etkinlikler, Gagauzların dili, tarihi, dini ve geleneklerini aynı ortam içinde görünür kılmaktadır [40].

Mihail Çakır bu noktada Gagauzca dini metinler üretilip çevirerek din, dil ve kültür arasındaki bağı güçlendirmiştir. Gagauzlarda dini incelemek, yalnızca inanç sistemini değil aynı zamanda aile yapısını, bayram kültürünü, halk geleneğini, dilin korunmasını incelemek anlamına gelmektedir.

Gagauzların günlük hayatında Ortodoks inancı daima var olmuştur. Bu durumu etnolojik kaynaklarda doğrulamaktadır. Rus bilim adamı Valentin Moşkov, Gagauzların dini ve dine karşı sosyal tavırları konusunda şu bilgileri vermektedir:

“Her Gagauz köyü aynı zamanda Ortodoks Hristiyan Kilisenin yer aldığı ve yardımcılarıyla birlikte bir veya iki din adamının bulunduğu bir diosez [bir papazın dinî sorumluluğu altında bulunan bölge] oluşturmaktadır” [38] ve *“bir köyün merkezinde en yüksek yerde, sıklıkla da büyük bir meydanın ortasında bir Ortodoks Hristiyan kilise yer almaktadır”*[38].

Moşkov’un dikkat çektiği üzere Gagauz yerleşimlerinde kilise yalnızca ibadet mekânı değil sosyal ve simgesel bir merkezdir. Bu durum dinin Gagauzlarda belirleyici ve önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Başpapaz Mihail Çakır, ana dilde dini öğretimi destekleyen, Gagauz Türkçesini yazı ve yayın dili olarak öne çıkaran önemli bir aydındır. “Dini kitapları ve duaları Rusçadan (ki o zamanlar Gagauzlar bu dili çok az biliyordu) Gagauz diline tercüme etmiştir. O, kutsal Sinod’dan Gagauz dilinde Kişinev’de (Chişinău) dinî bir gazete neşretme izni istemiştir. Kendisine izin verilmiş ve o, birkaç yıl bu gazeteyi yayımlamıştır. Mihail Çakır, 1900’de Skinoasa’daki dini okulu açmıştır. Kendi parasıyla arazi satın almış ve bu okul için büyük bir taş bina inşa etmiştir. Mihail Çakır, aynı

zamanda Gagauzların ilk tarihini yazmıştır [1]. Ölümünden sonra Kişinev'deki (Ormianskaja str.) Ortodoks Hristiyan mezarlığına gömülmüştür [3].

“Hakikatın Sesi” gazetesi tarihsel bakımdan Mihail Çakır'ın Kişinev'de Gagauzca dinî yayın çıkarma girişimine bağlanmaktadır. 1907 yılı Canavar ayının 31'inde Rus Kilisesi Sinodu'nun Gagauz dilinde kitap, yaprak ve broşür basımına izin verdiği ve bu komisyonun başı ve sansürçüsünün Mihail Çakır olduğunu bu süreçte “Hakikatın Sesi”nin misyoner yaprak olarak yayımlandığı ilk sayının “Eski gazetenin eni ömürü” başlıklı yazısında anlatılmaktadır [4].

Gazetenin yeniden yayımlanışı 2014 yılına aittir. 2016'daki tanıtım yazısında, gazetenin “Aydınnık” kultura-aydınnatmak cümne topluluğu tarafından 2014'te yeniden basılmaya başlandığı, bunun Mihail Çakır'ın uğrunda yürütülen bir devam işi olarak düşünüldüğü, 1907-1938 arasında “ilk Gagauz gazetesi” ve “misioner yapraa” gibi işlediği, 2016 başına gelindiğinde 14 numaranın basıldığı ve tirajının 1000 olduğu belirtilmektedir [18]. İlk sayının son sayfasındaki “Sizin elinizde ‘Hakikatın sesi’ gazetesinin ilk nomeri” cümlesi yeniden doğuş fikrini doğrudan okura yöneltmektedir [4].

“Hakikatın Sesi”, halka doğrudan seslenen yapısı, öğretici içeriği, dini terimleri gündelik kullanması bakımından önemli bir kaynaktır. “Sevgili vatandaşlar!”, “Saygılı okuyucular!” ve benzeri hitaplarla doğrudan okura seslenmektedir [4, s.9].

Gazete, Gagauz Türkçesini ibadet dili olarak kullanır bu yönüyle dikkat çekmektedir. 2016 tarihli “Metinneyelim kendi dilimizde Allah!” başlıklı söyleşi örneklerden biridir [19].

Gagauz Türkçesiyle yayımlanan gazetede dinî metinler, kilise metinleri çoğunlukla Rusça Ortodoks kaynaklardan Gagauz Türkçesine çevrilmiştir.

Çalışmada yer alan dinî söylem örnekleri, incelenen gazete sayılarındaki yazım biçimleri korunarak aktarılmıştır.

DİNİ SÖYLEMLER

Çalışmada ilk kez geçen örneklerin açıklamaları yapılmıştır sonraki tekrarlarında ise aynı açıklamalara yeniden yer verilmemiştir. İlk geçtiği yerde açıklaması yapılan ancak sonraki kullanımlarda tekrar açıklanmayan örnekler kalın ve italik biçimde belirtilmiştir. İslamiyet ile ilgili örnekler metinde kalın, italik, altı çizili olarak gösterilmiştir.

1. Hristiyan/Ortodoks

Gagauz Türkçesi: *Dirildi Hristos - Sevinsin insan Yortumuz kutlu, / Yortumuz Ayoz! [4]*

Türkiye Türkçesi: Mesih dirildi, insan sevinsin; bayramımız kutlu olsun, bayramımız kutsal olsun.

- **Hristos:** Hristiyanlıkta Hz. İsa için kullanılan özel addır. Kelimenin aslı Yunanca Khristós / Christos biçimindedir ve anlamı “meshedilmiş, kutsanmış kişi” demektir. Türkiye Türkçesindeki karşılığı Mesih'tir.

- **ayoz:** Aziz anlamına gelir. “Ayoz” kelimesi, sıradan olanla kutsal olanı ayırır. Bir kişi için kullanıldığında aziz anlamına gelir, bir bayram için kullanıldığında kutsal bayram anlamı taşır, dua metinlerinde kullanıldığında ise Tanrı'ya, kiliseye ve ibadete ait kutsallığı ifade eder.

- **yortu:** Kutsal gün, dini bayram anlamına gelir.

Gagauz Türkçesi: *İkinci moment, angısı olêr vaatiz edärkän millet adınnan, o adın ayozlanması, ayozlanêr o adın maanası, onun istoriyası. Millet adı vaatizliktä olêr ayoz. [17].*

Türkiye Türkçesi: İkinci nokta, millet adıyla vaftiz sırasında bu adın kutsal bir nitelik kazanmasıdır. Böylece adın anlamı ve tarihi de kutsandır. İnsanın vaftiz adı kutsal olur.

- **Vaftiz:** Hristiyanlığa giriş ritüelidir

Gagauz Türkçesi: *Hristiannaa girer türlü kulturalar, hem hristiannık da doldurêr bu kulturaları eni içeriklän, eni maanaylan. Hristiannık üüreder, ani vaatizliktän sora läüzım başlamaa eni yaşamayı, atılarak günahlardan, ama diil läüzım atılmaa dedelerdän, kendi ana dilindän hem kulturandan, kendi halkının istoriyasından [17].*

Türkiye Türkçesi: Hristiyanlığa çeşitli kültürler girer, Hristiyanlık da bu kültürleri yeni içerikle, yeni anlamla doldurur. Hristiyanlık öğretir ki vaftizden sonra günahlardan arınarak yeni bir yaşama başlamak gerekir fakat atalardan, kendi ana dilinden, kültüründen ve kendi halkının tarihinden kopmak gerekli değildir.

Gagauz Türkçesi: *El zanaatı günü adandı ayož Varvaraya* [17].

Türkiye Türkçesi: El sanatı günü Aziz Varvara'ya adandı.

- **Ayož Varvara** Hristiyan azize kültürüne aittir.

“Ayož Varvara” ifadesi, Gagauz Türkçesinde “Azize Barbara” anlamına gelen bir dini adlandırmadır. “Ayož” kelimesi “aziz/kutsal”, “Varvara” ise Hristiyanlıkta şehit azize olarak kabul edilen Barbara'nın adıdır. Gagauz halk takviminde 4 Aralık Aziz Varvara günü olarak yer almaktadır.

Gagauz Türkçesi: *Zaman hayır olsun, saygılı boba İoan! Bileriz, ani diil çoktan, 2014 yılda, çıktı “Günnär yıla benzeer” adında sizin kiyadınız peetlärlän. Siz yardım edersiniz hazırlamaa gagauz dilindä klisä slujbalarını* [27].

Türkiye Türkçesi: Zaman hayırlı olsun, saygılı Boba İoan! (Metindeki kişi Boba İoan Peyoglundur. Din adamıdır.) Biliyoruz ki kısa süre önce, 2014 yılında sizin şiirlerden oluşan ‘Günler Yıla Benzer’ adlı kitabınız çıktı. Siz Gagauz dilinde kilise ayinlerinin hazırlanmasına yardım ediyorsunuz.

- **Klisä slujbaları:** Kilise ayinleri

Gagauz Türkçesi: *O başladı taa çok Kliseyü gitmäü, spiyada olmaa, komka almaa* [28].

Türkiye Türkçesi: Kiliseye gitmek, günah çıkarmak, komünyon almak.

- **Klise, spiyada, komka** Hristiyan-Ortodoks ibadetleridir.
- **Spiyada:** Günah çıkarmak demektir.
- **Komka:** Günah çıkarmadan sonra yapılan kutsal ayin anlamına gelmektedir.

Gagauz Türkçesi: *Kışın buluşmak kolay sidänkalarda. Bütün kolada orucu kızlar oturêlar içêrlerdä sidänka* [20].

Türkiye Türkçesi: Kışın gençlerin sidänka denilen toplantılarda buluşması kolay olur. Kolada orucu süresince kızlar evlerde toplanıp sidänka yaparlar.

- **Kolada:** Hristos'un doğumu çevresindeki Hristiyanlık takvimine aittir.

Kolada, Gagauzlarda Noel'de kutlanan dini halk geleneğidir. Bu gelenekte çocuklar veya gençler ev ev dolaşarak Kolada türkülerini söyler, ev sahipleri ise onlara kolaç adı verilen ekmek, ceviz, para ya da çeşitli yiyecekler verir. Kolada, Gagauz dini söyleminde hem inanç hem de gelenek aktarımını sağlaması bakımından önemlidir.

- **Sidänka:** Kış gecelerinde genç kişilerin bir evde toplanarak oturduğu, sohbet ettiği, el işi yaptığı geleneksel toplantı anlamındadır.

Gagauz Türkçesi : *Çapraz baalayasin* [35].

Türkiye Türkçesi: Haç bağlayasın.

- **Çapraz:** Haç, Hristiyanlık sembolüdür.

Gagauz Türkçesi : *Dokuz popazlan gömäsın* [35].

Türkiye Türkçesi: Dokuz papazla gömsünler.

Cenaze töreninde papazın yerini göstermektedir.

Gagauz Türkçesi: *Pasportça onun adı Babarayka Semön İlyiç; bu iki adlık çekiler ondan, ani onu vaatiz etmişlär Mihail* [36].

Türkiye Türkçesi: “Pasaporttaki adı Babarayka Semön İlyiç'tir; bu çift adlandırma, onun Mihail adıyla vaftiz edilmesinden gelir.

- **Vaftiz adı** Hristiyanlık dini kimliğini göstermektedir.

Gagauz Türkçesi: *İsus bir elinnän iisözleer* [36].

Türkiye Türkçesi: İsa bir eliyle kutsar.

İsa'nın kutsayıcı figür olarak temsil edilmesi Hristiyanlık söylemidir.

2. Hristiyan/Ortodoks-İslam

Gagauz Ayožu Feofil başlıklı metin, bir azizin hayatını merkez alarak dua, oruç, manastır, kutsal yazı ve ruhsal arınma gibi unsurları bir anlatı bütünlüğü içinde vermektedir.

Gagauz Türkçesi: *Aziz Feofil'in çocukluğundan itibaren “dooru inanda” yetiştirildiği, “Ayož Yazıyı okumaa” sevdiği ve daha sonra “duada hem oruçta izmet edärdi Allaha”* [5].

Türkiye Türkçesi: Aziz Feofil'in çocukluğundan itibaren doğru inanç içinde yetiştirildiği, Kutsal Yazı'yı okumayı sevdiği ve daha sonra dua ile oruç içinde Allah'a hizmet ettiği...

- **Aziz** Feofil: Özel isimdir.

Aziz Feofil, Ortodoks Hristiyan geleneğinde “Aziz Theophilos / Feofilos Mirovlitis” olarak bilinen, 16. yüzyılda yaşamış Athoslu bir azizdir.

- **dua** (İslamiyet)
- **ayoz**: Aziz anlamındadır.
- **Allah** (İslamiyet)

Gagauz Türkçesi: “Ey, **Saabi İsus Hristos**, kablet benim **duhumu!**” [5].

Türkiye Türkçesi: Ey Rab İsa Mesih, ruhumu kabul et.

- **Saabi İsus**: Rab/Efendi İsa
- **duhu** (İslamiyet): ruh

Gagauz Türkçesi: *Kasım yortusunda kapanêr yaz sezonu, insannar ödeşerlâr çobannarlan da alêrlar koyunnarını evâ kışlık için. **Şükür** ederâk **Allaha** geçân yaz için, keserlâr en besli koyunnarı, kurban olarak, ya da diri başıleêrlar tamazlık için. **Ay-Boba** yazêr gagauzların bu âdeti için - **kurban kesmä** -da annadêr, ani ona. “**Allahlık**” denilêrmış[6].*

Türkiye Türkçesi: Kasım yortusunda yaz mevsimi kapanır. İnsanlar çobanlarla hesaplaşır ve koyunlarını kışlık olarak eve alırlar. Geçen yaz için Allah’a şükrederek en besili koyunlarını kurban olarak keserler ya da onları damızlık olsun diye canlı bağışlarlar. Ay-Boba, Gagauzların bu âdeti hakkında — kurban kesme âdeti için — buna ‘Allahlık’ denildiğini anlatır.

- **Ay-Boba**: Aziz baba anlamına gelir, genelde Mihail Çakır için kullanılmaktadır.

Gagauz Türkçesi: – *Hristos duududa dünnâ umut buldu* [4].

İsa’nın doğumunun insanlık için umut başlangıcı olduğu anlamında kullanılmıştır.

Gagauz Türkçesi: *O bizimnân, açan biz **dua** ederiz hem katilêrız **kliassenin Saklıklıklarına**, hem en çok – **Şükür** Saklıluna, **Ayoz Komkaya** [7].*

Türkiye Türkçesi: Biz dua edip kilisenin ayinlerine, özellikle şükür ayinine ve kutsal komünyona katıldığımızda O bizimle olur.

Bu cümlede Hristiyan Ortodoks bağlamında Ekmek-Şarap ayini, Komünyon, Efharistiya anlamındadır.

- **Tropar**: Genellikle bir azizin, bir yortunun veya dini bir olayın anlamını özetleyen kısa ilahi, dua metnidir.

- **Komka**: Günah çıkarmadan sonra yapılan kutsal ayin anlamına gelmektedir.

- **Stihira**: Ortodoks ibadetlerinde söylenen dini ilahi demektir.

Gagauz Türkçesi: *Paskellâ evangeliyası gagauzça okundu* [10].

Türkiye Türkçesi: “Paskalya İncili Gagauzca okundu.”

Gagauz Türkçesi: *Taa bir kerâ kutlêêrım sizi **Hristos Allahın** dirilmesinnân!* [10].

Türkiye Türkçesi: Sizi Hristos Allah’ın dirilişiyle bir kez daha kutluyorum!

Gagauz Türkçesi: *Var nasıl deyelim, ani bu diil din yortusu, ama **Allahlı yortu**.* [29].

Türkiye Türkçesi: Şöyle diyebiliriz ki bu bir dinî bayram değil, ama Allah’a bağlı bir bayramdır.

Gagauz Türkçesi: ***Şükür** vereriz Allaha hepsi bereketleri için.* [29].

Gagauz Türkçesi: *Arhangel Mihail mızraannnan saplêêr **sevtanı**.* [36].

Türkiye Türkçesi: Başmelek Mikail, şeytanı mızrağıyla saplar.

Gagauz Türkçesi: ***Allah** insan oldu, insan **allah** olsun deyni.* [17].

Türkiye Türkçesi: Allah insan oldu ki insan Tanrısal olana yaklaşıp.

Bu cümle enkarnasyon, yani Tanrı’nın İsa Mesih’te bedenleşmesi düşüncesini anlatmaktadır.

Gagauz Türkçesi: *Gazetada tiparlanêr **evangeliya bölümneri** hem **dualar** ana dilimizdä.* [18].

Türkiye Türkçesi: Gazetede İncil bölümleri ve dualar ana dilimizde basılmaktadır.

- **Evangelija** Hristiyan kutsal metnidir.

Gagauz Türkçesi: *Komrat **kafedralında kurban yortusu** kutlandı.* [18].

Türkiye Türkçesi: Komrat Katedrali’nde Kurban Yortusu kutlandı.

- **Kafedral** ve **yortu** Hristiyan dini söylemidir.

Gagauz Türkçesi: ***Allah** tanıdacek kendi izmetkerini, nicä bir **apostol** zaametli **ayozu**.* [21].

Türkiye Türkçesi: Allah kendi hizmetkârını, zahmetli bir havari azizi gibi tanıyacaktır.

- **Apostol:** İsa'nın 12 havarisinden biridir.

Gagauz Türkçesi: *Ayoz boba Mihail, dua et bizim için Allaha!* [21].

Türkiye Türkçesi: Aziz baba Mihail, bizim için Allah'a dua et!

Azizden şefaât isteme Hristiyan dini söylemidir. Dua etmek ve Allah Müslümanlık dini söylemidir.

Gagauz Türkçesi: Allah salt bir *Noya* demiş. *Te ruhuna haber versin: Yap gemi, yap gemi.*

[9]

Türkiye Türkçesi: Allah yalnızca Nuh'a söylemiş. Ruhuna haber versin diye: Yap gemi, yap gemi.

- **Nuh/Noy** hem Müslümanlık hem de Hristiyanlık geleneğinde bulunan ortak kutsal tarih alanına girmektedir.

Gagauz Türkçesi: *Selemettä Saabiyä dua edelim.* [25].

Türkiye Türkçesi: Selamet içinde Rabbe dua edelim.

- **Saabi:** Rab anlamında kullanılmıştır, Hristiyan dini söylemidir.

3. Müslümanlık

Gagauz Türkçesi: Dua etmää geldi 60 kişidän zeedä insan, hem büüklär, hem küçüklär. [17].

Türkiye Türkçesi: Dua etmeye altmış kişiden fazla insan geldi, hem büyükler hem küçükler.

Gagauz Türkçesi: *Onuştan boşuna hodullanacam, ani gagauzum - unudursam Allahu.* [4]

Türkiye Türkçesi: O zaman, Gagavuzum diye boşuna övünürüm; eğer Allah'ı unutursam.

Gagauz Türkçesi: Allah versin halkımıza birlik, kuvet hem arıflık. [6]

Gagauz Türkçesi: *Gazeta önemni bir iş yapêr, Allahın lafını herbir evä götürer.*[18].

Türkiye Türkçesi: Gazete önemli bir iş yapar, Allah'ın sözünü her eve götürür.

Gagauz Türkçesi: *Metinneyelim kendi dilimizdä Allahu!* [27].

Türkiye Türkçesi: Kendi dilimizde Allah'ı yüceltelim!

Gagauz Türkçesi: Şükür Allaha, ani verdi gagauzlara da bölä büük önderci. [21].

Türkiye Türkçesi: Allah'a şükür, Gagauzlara böyle büyük bir önder verdi.

Gagauz Türkçesi: Allaa yardımcı olsun hepsinä. [29].

Türkiye Türkçesi: Allah hepsine yardımcı olsun.

Gündelik dua ve iyi dilek ifadesidir. Müslümanlık dini söylemidir.

Sonuç

Türk inanç tarihi, farklı coğrafyalarda bugünkü şekline bürününceye kadar farklı kültür katmanları oluşturarak değişmiştir. Bu sebeple her Türk toplumu kendi inanç sistemi içinde katmanlı bir şekilde dinî terim ve söylemlerden oluşan söz varlığına sahip olmuştur. Gagauz Türkleri, Oğuz Türkçesi konuşan Ortodoks Oğuz Türk halkıdır. Bu halk, Ortodoks Hristiyanlık inanç terimleri yanı sıra İslam terimlerini de kullanmaktadır. Gagauz kültürünü oluşturan inanç sistemi, Hristiyanlık dinini özümsemelerine rağmen İslam dininin kültür izleri de Gagauz Türklerinin dinî söz varlığı, yalnızca dilbilimsel bir araştırma konusu olmaktan öte, Türk kültür tarihinin ve inanç coğrafyasının anlaşılmasına önemli katkılar sunan özgün bir miras niteliği taşımaktadır. Bu topluluk, Ortodoks Hristiyanlık ve İslam geleneklerinin yan yana var olduğu nadir kültürel örneklerden biri olarak Türk dünyasının çeşitliliğini ve zenginliğini somut biçimde yansıtmaktadır.

Kaynakça:

1. KORKMAZ, A. Mihail Çakır'ın "Besarabiealä gagauzlarân istorieasâ" adlı eserinin gagauzların tarihindeki yeri ve önemi. Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi, 5(10), 451-474. <https://doi.org/10.32953/abad.1141684> Erişim tarihi: 20 Nisan 2026, 11:00. 2022
2. HÜNERLİ, B. Gagauzların hristiyan dinî terminoloji sistemindeki müslümanlıkla ilgili unsurlar. Kesit Akademi Dergisi, 7, 421-427. <https://izlik.org/JA57BN72MC> Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00. 2017

3. HATLAS, J. (2011). The Gagauz people in Bessarabia. *Slupskie Studia Historyczne*. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/supskie-studia-historyczne/2011-tom-17/slupskie_studia_historyczne-r2011-t17-s191-199.pdf Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00.
4. Hakikatın Sesi. 2014, Çiçek ayı, 2014, Kasım ayı, 2014, Orak ayı, 2015, Canavar ayı, 2015, Ceviz ayı, 2015, Çiçek ayı, 2015, Harman ayı, 2015, Hederlez ayı, 2015, Kasım ayı, 2015, Kıran ayı.
5. Hakikatın Sesi. 2015, Kirez ayı, 2015, Orak ayı, 2015, Sürmäk ayı, 2016, Büük ayı, 2016, Canavar ayı, 2016, Ceviz ayı, 2016, Çiçek ayı, 2016, Harman ayı, 2016, Hederlez ayı, 2016, Kasım ayı, 2016, Kıran ayı, 2016, Kirez ayı, 2016, Küçük ayı, 2016, Orak ayı, 2016, Sürmäk ayı, 2017, Büük ayı.
6. Hakikatın Sesi. 2017, Çiçek ayı, 2017, Harman ayı, 2017, Hederlez ayı, 2017, Kirez ayı, 2017, Küçük ayı, 2017, Orak ayı, 2017, Sürmäk ayı.
7. HATLAS, J. (Basım aşamasında). Gagauzja i Gâgâuzi - historia oraz wspolczesnosc. Poznan. Hatlas, J., & Zyromski, M. (2011). Bucak'taki Gagauzların hayatında din. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 533-549. <https://izlik.org/JA47ZC47EE> Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00.
8. KORKMAZ, A. (2022). XIX. YÜZYILDA DOĞU AVRUPA'NIN BESARABYA BÖLGESİNDE GAGAUZ TÜRKLERİ. *Milliyetçilik Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 33-70. <https://doi.org/10.53425/madergisi.1137150> Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00.
9. SAĞLAM, N. A., & Adıgüzel, Y. (2021). Gagauz identity in the post-Soviet period. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 279-296. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0112> Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00.
10. YUZVYAK, I. (2017). Religious vocabulary of the Gagauz language based on the material of M. Chakir's prayer book "Kısa Dua Kitabı". *Shodoznavstvo*, 80, 135-150. https://jnas.nbuv.gov.ua/j-pdf/Skhodoz_2017_80_9.pdf Erişim tarihi: 22 Nisan 2026, 11:00.

UDC 821.512.161.09

BURÇE BAHADIR'IN "KIZLAR SÖZ DİNLEMEZSE NASIL DÖNECEK DÜNYA?" ADLI ÖYKÜSÜNDE TÖRE KARŞISINDA KADIN

SEYHAN L.

Hakkari University Master's student
e-mail.Leylacig.01@gmail.com

Scientific Adviser

ERTUŞ Ayşe

Assoc. Prof. Dr.

Hakkari University

Hakkari, Türkiye.

Abstract: Burçe Bahadır is a Turkish short story writer. Born in Ankara in 1973, she graduated from Ankara University, Faculty of Language, History and Geography. In 2008, her program "Modern Times" received praise from the Turkish Journalists Association, and in 2016, her documentary "The Companion" won the Sedat Simavni Award for Best Television Documentary from the Turkish Journalists Association. A television producer herself, Burçe Bahadır published her first short story collection, "A Graceful Introduction to Madness," (Deliliğe Zarif Bir Giriş) in 2021. This series won her the 33rd Haldun Taner Short Story Award, and her 2024 short story collection, "Now the World Will Turn," (Şimdi Dönecek Dünya) won her the 2025 Sait Faik Short Story Award.

In her stories in "The World Will Turn Now," the author addresses numerous issues, from the impact of the 1968 student protests on individuals to the plight of modern women in urban life and their helplessness in the face of tradition. She also draws attention with her success in portraying the inner worlds of individuals. In this study, the helplessness of women in the face of tradition is

revealed through the story "How Will the World Turn If Girls Don't Obey?" (*Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?*), which reflects the title of the book, through the character of Şükran.

Keywords: Burçe Bahadır; *The World Will Turn Now*; Woman, Tradition

Giriş

Kadının toplumdaki konumu, insanlık tarihinin en karmaşık ve süregelen sorunlarından biridir. August Bebel'in belirttiği üzere, "Kadın ve işçinin ortak yanı ezilen olmalarıdır. Bu baskının biçimleri zaman içinde ve çeşitli ülkelerde değişti, ama baskı kaldı" [1, s.45]. Bu ezilme biçimi sadece ekonomik değil, aynı zamanda ideolojik ve biyolojik gerekçelerle de meşrulaştırılmıştır.

İnsanlığın erken dönemlerinde kadın, toplumsal yapının merkezinde yer almaktaydı. Üretim araçlarının gelişmesi ve özel mülkiyetin ortaya çıkışı, "analık hukuku"nun yerini "babalık hukuku"na bırakmasına neden olmuştur. Babalık hukukuna geçişle birlikte kadın eski konumunu kaybeder ve "Analık hukukunun çökmesi, kadın cinsinin dünya tarihindeki yenilgisi olmuştur. Erkek evde de yönetimi almış, kadın aşağılanmış, köleleştirilmiş, erkek isteklerinin kölesi ve yalnızca çocuk yetiştirme aracı olmuştur" [2, s.20].

Bebel bu kırılmayı şöyle özetler: "Analık hukukunun geçerliliği, komünizm anlamına, herkesin eşitliği anlamına geliyordu; babalık hukukunun doğuşu özel mülkiyetin egemenliği ve aynı zamanda kadının ezilmesi ve köleleştirilmesi anlamına geliyordu" [1, s.65]. Bu süreçte kadın, "köle var olmadan önce köle" konumuna düşmüştür [1, s.46].

Kapitalist dönemle birlikte kadının ezilmesi daha karmaşık bir hal almıştır. Juliet Mitchell, kadının durumunun tek bir nedenle açıklanamayacağını, dört temel yapıdan oluştuğunu savunur: Üretim, yeniden-üretim, cinsellik ve çocukların toplumsallaştırılması. Mitchell'a göre, "Toplumda kadınların konumu ev içindedir; ev dışında ise üretimde. Onların salt üretimdeki yerleri bile çelişkilerle doludur. Kadınlar ya en ileri, ya da en geri ekonomik sektörlerde yer alırlar." [3, s. 237]. Modern sanayi, kadını ucuz iş gücü olarak fabrikaya çekerken, aile içindeki geleneksel rollerini de muhafaza etmesini bekler. Türkiye'de ise Cumhuriyet dönemiyle birlikte kadına "verilen" haklar, Altındal'a göre sınıfsal bir manipölasyondur. Altındal, bu hakların kadınların örgütlü mücadelesiyle değil, devlet eliyle "icazetli" bir şekilde sağlandığını ve kadının gerçek anlamda iktisadi-siyasal bağımsızlığa kavuşmadığını savunur [4, s.146].

Kadının toplumdaki konumu edebi eserlerde de çokça işlenmiştir. Türk edebiyatında genç ve yeni yazarlar arasındaki yerini alan Burçe Bahadır da *Şimdi Dönecek Dünya (2024)* adlı öykü kitabındaki "Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?" adlı öyküsünde kadının yerini sorgular. 1973 yılında Ankara'da dünyaya gelmiş olan yazar, Ankara Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesinden mezun olmuştur. "Modern Zamanlar", "Bu Aslında Senin Hikayen", "Ölmekten Yorulmuşuz", "Ekran Beyaz Türkler Esmer", "Refakatçi", "Köyüm, Okulum ve Yıldızlar" ve "Annemin Savaşı" belgesellerinin metin yazarı, yapımcı ve yönetmenliğini yapmıştır. "Refakatçi" (2016) adlı radyo-belgesel programı Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Sedat Simavni En İyi Televizyon Belgeseli Ödülüne ve 12. Boston Türk Belgesel ve Kısa Film Yarışmasında belgesel dalı, Mansiyon ödülüne layık görülmüştür. 2014 yılında *Ölü Kadınlar Memleketi*, 2022'de *Deliliğe Zarif Bir Giriş* adlı eserleri yayınlanmıştır. *Deliliğe Zarif Bir Giriş* 33. Haldun Taner Öykü Ödülünü; *Şimdi Dönecek Dünya (2024)* ise 2025 Sait Faik Öykü Ödülünü kazanmıştır [5, s.1].

"Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?"da Töre Karşısında Kadın

Burçe Bahadır'ın "Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?" adlı öyküsü, töre kıskacındaki kadının nesneleştirilmesini, bedeni ve hayatı üzerindeki otorite kaybını ve bu sistemin kuşaklar arası döngüsünü sarsıcı bir biçimde ele almaktadır. Öyküdeki kadının durumunu töre bağlamında şu başlıklar altında incelenebilir:

1. Bir Takas Aracı Olarak Kadın: Berdel

Berdel, "evlenecek iki erkeğin birbirlerinin kız kardeşlerini kendilerine eş olarak seçmeleridir" [Yücel, 2008, s.1] Kadın açısından berdel, bireysel kimliğin yok sayılarak bir değişim nesnesine dönüşmesi anlamını taşır. Berdelde kadın hiçbir hakka sahip değildir. "Kısır olması, kız çocuğu doğurması, kadının evliliği için sürekli bir tehdit arz eder. Kan bedeli olarak verilmesi halinde ön planda olan, erkeklerin bundan sonraki hayatıdır, kadının hayatı hiçbir zaman söz konusu

edilemez. Kan sofrasını kadın kaldırır, (Sıfra xwine jin radikin) o kadar. Eğer kadın kaçarsa, kimse âşık oldu, sevdi diye bir şey düşünmez. Karşılığında yine bir kadın alınarak uzlaşma sağlanır.” [6, s.8].

“Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?”da öykünün temel çatışması, tam da Yücel’in ifade ettiği durum gibidir. Şükran’ın ağabeyi halasının kızını kaçırmıştır. Şükran ve babası kızlarının ağabeylerine kaçtığı gün halasının evine giderler. Şükran her şeyden bihaberdir. Babası oğlunun kaçırdığı kıza karşılık yaşı küçük olmasına rağmen kızı Şükran’ı yeğenine berdel olarak verir. Şükran babasıyla gittiği halasının evinde o gece bırakılır ve halasının oğlu Mestan’ın karısı olacaktır. Bu durumu babası gittikten sonra idrak eden kız, günlerce yanına kimseyi yaklaştırmaz ve sürekli ağlar. Halası tarafından hem fiziksel hem de psikolojik şiddete maruz kalır. Günlerce hiçbir şey yemez. Bu durum öyküde Şükran’ın ağzından şu ifadelerle aktarır: *“Misler gibi yuvalar kokusu sardı bütün evi. Yemek yemeyi bile unutmuştum ki; canım halam sağolsun hatırlattı bana beslenmenin önemini. Hafta başı atıyorum ağzıma bir dilim ekmek, çarşamba denin mi hâlâ tokum. İçim almıyor. Getirdiklerini yersem, buraya hapsedtikleri cismimle birlikte ruhumu da zapt etmiş olacaklar. Filiz Akın mıyım ben, eşşek gibi vereceğim bedenimi de ruhumu da biliyorum ama, belki yemezsem ölürüm, ölürsem kurtulurum.”* [5, s.102].

Şükran yaşı çok küçük olduğu için başlangıçta nikah kıyılmaz. İmam "bu çok küçük, hem günahtır" diyerek reddeder. Ancak aile, Şükran’ın ilk regl dönemini (aybaşı) büyük bir sevinç ve "müjde" olarak karşılar. Bu biyolojik gelişme, onun bir çocuktan "evlenilebilir bir nesneye" dönüşümünün onayıdır. Şükran’ın bedeni üzerindeki bu denetim, onun okuldan alınması ve zorla evlendirilmesiyle sonuçlanır. Mestan ile evliliğinde bir oğlu olan Şükran, bir süre sonra ağabeyinin eşini boşamasıyla kendisi de boşanmak durumunda bırakılır. Çünkü berdel de ağabeyi eşini boşayacaksa Mestan’ın da karısını boşaması gerekmektedir. Maalesef yine ağabeyinin kurbanı olan Şükran’ın törelere göre oğlunu Mestan’a bırakıp baba evine dönmesi gerekmektedir. O ise törelerin bu acımasız isteğine karşı çıkıp yine ağlayıp başkaldırarak oğlunu kendisiyle babasının evine götürmelerine izin verilir. Tabi bu durum geçici bir süreliğinedir. Dul bir kadın olarak artık baba evinde istenmeyen ve ağabeyinin kurbanı olan Şükran için babası yaşında kısmetler çıkar. Ağabeyi ve babası da başlık parası alarak onu yaşlı adamların ikinci karısı olarak vermek istemektedir. Evde artık istenmeyen Şükran’ı baba ve ağabey başından atmak istemektedirler. O bu durumun önüne geçemeyeceğini bilerek kendisini istemeye gelen ve kendisine kuma olacak kadınlara kötü bir hastalığı olduğunu gizlice söyler. Bu durum karşısında kimse onu eş olarak almak istemez. Bir süre sonra bunu duyan ağabeyi Şükran’ı döverek durumu babasına söyler. Bir sabah uyandığında bebeğinin yanından alınıp eski kocasına gönderildiğini görür. Ağabeyi Şükran’ın kendisine oynadığı oyunla onu döverek ahıra götürüp ona zorla intihar ettiğine dair bir mektup yazdırır ve onun kendisini asmasını ister. Şükran karanlık ahırda intihar etmek istemez ve babasının ahıra bir tüfek sakladığı aklına gelir ve tüfeği alıp evdekileri öldürmeyi planlaması ve mermilerin ailedekileri öldürmeye yettiğinin söylenmesiyle öykü sona erer.

Şükran’ın bir birey olarak değil, ailesinin "erkeklerinin" hatalarını telafi eden bir ticari mal veya takas nesnesi olarak görülmesi üzerine kuruludur. Şükran’ın ağabeyi, halasının kızını kaçırdığı için töre gereği "milletin ağzını kapatmak" adına Şükran, "berdel" olarak o aileye verilir. Şükran’ın bu duruma rızası sorulmaz; o artık babasının kızı değil, "berdel" gittiği evin "kızı" (hizmetçisi ve gelini) olmuştur.

2. Şiddetin Normalleşmesi ve Kadınların Rolü

Öyküde töre, sadece erkekler tarafından değil, sisteme boyun eğmiş diğer kadınlar aracılığıyla da sürdürülür. Kayınvalide Sitte, Şükran’a sistematik şiddet uygular; onu oklavayla, terlikle, süpürgeyle defalarca döver. Hatta Şükran gebeyken bile onu çok döver. Ancak bu şiddet bir zincirin halkasıdır; Sitte’nin kendisi de bu eve geldiğinden beri 47 kez dayak yemiştir. Sitte’nin Şükran’ı dövmesinden sonra gelip kocası Mahmut’a Şükran’ın biyolojik olarak ergenleştiğini söylemesine Mahmut’un “sus ayıp” demesine karşılık konuşmasına devam eder ve Mahmut akından şunları geçirir: *“Eskiden kaşımı kaldırdım mı altına ederdi bu Sitte. Kurt kocayınca , ite köpeğe maskara olurmuş, diye içlenip ittirdi kadını.”* [5, s.103]. Eskiden dayak yiyen Sitte şimdi geçmişin intikamı alır gibi gelini Şükran’ı dövüp ona hakaretler eder. Bu durum geleneğin kadına

da bitiği roldür. Bunun yanında Şükran ağabeyi için berdel olarak verilmiş ve annesi bu duruma hiç karşı çıkmamıştır. Aynı şekilde baba evine geri gönderildikten sonra da ağabeyi tarafından şiddete maruz kalmasına rağmen anne hiç ses çıkarmamış bu durumu normal karşılamıştır. Töre, kadını kadının kurdu haline getirmiştir. Ağabeyinin isteklerinin kurbanı olan Şükran, evde her türlü "isyana karşı duracak" bir otoriteyle kuşatılmıştır. Şükran *"Herkesin her şeyden haberi var, bi benden yok. Bi benden yok."* [5, s.120] ifadeleriyle töre karşısında kadının yok görülmesine olan isyanını anlatır.

Öykünün en karanlık noktası, törenin "namus" adına kadına biçtiği ölüm cezasıdır. Şükran eve geri döndüğünde, ağabeyi onun varlığını bir "yük" ve "utanç" olarak görür. Töre, cinayeti yasal kılıfına uydurmak için kadını intihara zorlar. Ağabeyi, Şükran'a zorla bir intihar notu yazdırır ve onu ahıra götürerek kendisini asmasını bekler. Şükran gibi başka kadınlara da ölüm aynı şekilde dayatılmıştır: *"Fatma'ya olduydu. Sonra neydi o kızın adı, Hüsnüye mi ne? Ona da... Ohoo adını hatırlamaya gerek yok, gir şuradaki inşaat bozmaları evlere, ahırdan beter evlere, taş evlere, ev ismi adı altındaki zindanlara, her birinden bir kız çıkmıştır böyle. Buradaki kızlara ne de abuk sıkıntı basar. Başlarına iş mi geldi, canları mı sıkıldı, tatları mı kaçtı, hemen asıverirler kendilerini."* [5, s.118] Öyküde kadının ölümü, ailenin "temizlenmesi" ve erkeğin "omuzundaki yükü atması" olarak meşrulaştırılır. Öyküde Şükran itaate zorlanır. Başta halası olmak üzere ağabeyinden ve anne-babasından psikolojik olarak büyük şiddete maruz bırakılan Şükran itaatle isyan arasında bir tercihe zorlanmış, o ise bu tercihini isyandan yana kullanarak öykünün sonunda bütün ailesini öldürmüştür.

Sonuç

Burçe Bahadır'ın *Şimdi Dönecek Dünya* adlı öykü kitabındaki "Kızlar Söz Dinlemezse Nasıl Dönecek Dünya?" adlı öyküsünde kadının töre karşısındaki konumu ortaya konulmuştur. Öyküdeki Şükran karakteri üzerinde törenin bir parçası olan berdel, kız kaçırma, kadına şiddet, erkek karşısında kadının alması bürünmesi gereken kimliği gibi konular trajik bir şekilde ele alınmıştır.

Küçük yaşında ağabeyinin kız kaçırmasıyla ağabeyine kurban edilip berdel olarak halasına gelin olan Şükran'ın fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmıştır. Kızını oğluna kurban eden bab ve anne birgün bile kızını sormayıp merak etmemiştir. Ağabeyinin kaçırdığı eşinden sıkılıp onu boşamasıyla baba evine dönen Şükran evde yük olarak görülüp ağabeyinin şiddetine maruz kalmıştır. Öyküde dikkat çekilen noktalardan biri kadının kadına yönelik bitmeyen şiddeti ve şiddete sessiz kalmasıdır. Zamanında kendileri de ezilen ve şiddet gören kadınların bu durumu normalleştirip kendi gelin ve kızlarına karşı yaşadıklarını yaşatmaları törenin kadın eliyle devamlılığının sağlandığının ifadesidir.

Öykünün başlığı olan "Kızlar söz dinlemezse nasıl dönecek dünya?" sorusu, aslında töre sisteminin devamlılığının kadının mutlak sessizliğine ve itaatine bağlı olduğunu gösterir. Şükran'ın sonunda ahırda bulunduğu tüfekle "bedeninin dikleşmesi", törenin ona dayattığı kurban rolünden çıkıp, sistemi temelinden sarsacak bir eyleme (isyan/savunma) geçtiğinin sinyalini verir.

Öykü, kadının töre karşısındaki durumunu; doğumundan ölümüne kadar her aşaması erkekler ve sistem tarafından planlanmış, şiddetle terbiye edilen ve gerektiğinde feda edilen bir "araç" olarak resmetmektedir.

Kaynaklar:

1. BEBEL, A. *Kadın ve sosyalizm*, Ankara: İnter Yayınları, 2. Baskı Nisan 1996.
2. MARX, ENGELS, LENİN, *Kadın ve aile*, Ankara: Sol Yayınları, Çev: Arif Gelen, 1. Baskı Ekim 2008.
3. MİTCHELL, J. *Kadınlık durumu*, Kadın Çevresi Yayınları, Çev: G. İnal, G. Savran, Ş Tekeli, F. Tınç, Ş. Torun, Y. Zihnioglu, Nisan 1985.
4. ALTINDAL, Aytunç, *Türkiye'de kadın*, Süreç Yayınları, Mart 1985.
5. BAHADIR, Burçe, *Şimdi dönecek dünya*, İletişim Yayınları, 1. Basım 2024.
6. YÜCEL, Müslüm, *Berdel*, Agora Kitaplığı, 2.Baskı, Ağustos 2008.

GAGAUZ TÜRKÇESİNDE TARIM ALETLERİ

ANBARCI Ayşe Şeyma

YL öğrencisi

e-posta: seymaanbarci@gmail.com

Bilimsel danışman

ÖZAKDAĞ Nadejda Prof. Dr.

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Afyonkarahisar, Türkiye

Abstract. Agriculture, the primary source of livelihood and an integral part of the cultural identity of the Gagauz people, has laid the groundwork for a rich vocabulary. This paper examines the basic tools and equipment used in the processes of cultivating, planting, harvesting, and processing the crop, according to their functions. The study investigates the place of agricultural tools and equipment in the Gagauz language, their areas of use, and the changes they have undergone throughout history. As a result of the examination, it was determined that agricultural terminology, on the one hand, preserves Oghuz elements (sickle, pitchfork, scythe, etc.), and on the other hand, directly incorporates words borrowed from Slavic and Moldovan/Romanian languages due to geographical proximity and interaction.

Keywords: Gagauz language, Agricultural tools, Terminology, Vocabulary.

Giriş

Gagauz Türkleri, Balkanlar'dan Besarabya'ya uzanan tarihsel yolculuklarında dillerini ve kültürel kimliklerini korumanın yanı sıra, yerleşik hayatın en temel unsuru olan tarım kültürünü de beraberinde taşımışlardır. Oğuz grubuna mensup bir Türk lehçesi olan Gagauz Türkçesi, bir yandan Türkçe unsurlarını muhafaza ederken, diğer yandan komşu dillerle (Rusça, Rumence, Bulgarca) girdiği yoğun etkileşim sonucunda özgün bir söz varlığı oluşturmuştur. Bu dilsel etkileşimin somut görüldüğü alanlardan biri de hiç kuşkusuz tarım terminolojisidir.

Gagauz halkının sosyo-ekonomik yapısının temelini oluşturan tarım, sadece bir geçim kaynağı değildir. Gagauz halkının kültürünü ve somut olmayan kültürel unsurlarını (mani, bilmece vb.) etkileyen önemli bir kültürel veri niteliği taşır. Toprağın hazırlanması, ekilmesi, hasadı ve harmanlanması süreçlerinde kullanılan tarım aletleri, halkın günlük yaşamını, üretimini ve kültürel belleğini yansıtan önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Bu bildiride, Gagauz Türkçesindeki tarımsal üretim safhalarında kullanılan temel tarım aletlerini art zamanlı ve eş zamanlı incelenecek ve bu terimlerin Gagauz söz varlığındaki yeri, kullanım alanları üzerinde durulacaktır. Böylece, tarım kültürü üzerinden Gagauz Türkçesinin söz varlığına dair bütüncül bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir.

Tarım aletlerinde Gagauz Türkçesindeki kelimelerin tespiti için Moşkov'un *Besarabya Gagauzlarının Ağızları* [9], Çakır'ın *Mihail Çakır'ın Gagauzca (Türkçe)-Rumence Sözlüğü* [7], Çebotar ve Dron'un *Gagauzca-Rusça-Romınca Sözlük* [5] sözlüklerinde geçen tarım aletleri tespit edilmiştir. Tespit edilen tarım aletlerin 5'i Türkçe kökenli, 1'si Arapça, 1'si Farsça kökenli, 15'i ise diğer dillere aittir. Burada söz konusu kelimelerin Türkiye Türkçesinde yer alıp almadığı ile Anadolu ve Trakya ağızlarında kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca, Oğuz lehçelerinden olan Türkmen Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde de kullanıp kullanılmadığına yer verilmiştir. Kelimeler alfabetik sıraya göre verilmiştir.

baçka: *baçka* kelimesi Moşkov'un sözlük ve folklor metinlerinde geçmemektedir. Bu kelimeye ilk defa Çakır'ın sözlüğünde *baçka* "testere" olarak rastlanmaktadır [7, s. 186] Günümüz Gagauz Türkçesinde *baçka* kelimesi kullanılmamaktadır, Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde kullanılmazken, Türkiye Türkçesindeki ağızlarda "mısır koymaya yarayan büyük ambar" anlamında kullanıldığı görülmektedir [12, s. 458].

bel: Farsça kökenli olan *bel*, Gagauz Türkçesinde “toprağı kazmak, aktarmak veya fidan dikmek için kullanılan, ucu geniş ve yassı metalden yapılmış, uzun saplı tarım aletidir” anlamında kullanılmaktadır. *Bel* “demir kürek” kelimesine ilk kez Moşkov’un sözlüğünde rastlanmaktadır. Moşkov, çalışmasında bu kelimenin Etuliya köyünde kullanıldığını belirtmiştir [9, s. 229]. Çakır’ın sözlüğünde bu kelime yer almamaktadır. Çebotar ve Dron’un sözlüğünde ise *bel* “demir kürek” şeklinde geçmektedir [5, s. 83]. Türkiye Türkçesinde *bel* “toprağı aktarmaya veya işlemeye yarayan, uzun saplı, ayakla basılacak yeri tahta, ucu sivri kürek veya çatal biçiminde bir tarım aracı” şeklinde kullanılmaktayken [2, s. 465], Azerbaycan ve Türkmen Türkçesinde bu kelimeye rastlanmamaktadır.

borna: Moskov’un [9, s. 230] ve Çakır’ın [7, s. 190] sözlüğünde *borna* “tırmık” şeklinde geçen *borna* kelimesi, günümüz Gagauz Türkçesinde de “tırmık” anlamında kullanılmaktadır [5, s. 98]. Bu kelimeye Türkiye Türkçesi ve ağızlarında, Azerbaycan Türkçesinde rastlanmamıştır. Türkmen Türkçesinde ise kelime *borona* biçiminde “toprağın üst tabakasını yumuşatan, düzelden, kesekleri parçalayan ve tohumu örten tarım aleti (tırmık)” anlamında kullanılmaktadır [13, s. 164].

bradva: Günümüz Gagauz Türkçesinde kullanılan *bradva* “bir çeşit balta” kelimesine [5, s. 103] ilk kez Moşkov’un sözlüğünde *bradva* “bir çeşit balta” (Mold. *bărda*; Bul. *bradva*) [9, s. 231] şeklinde geçerken, Çakır’ın sözlüğünde yer almamaktadır. Bu kelimeye Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde kelimenin kullanımına rastlanmamıştır.

çiten: Moşkov’un ve Çakır’ın sözlüklerinde *çiten* “saman, mısır koçanı ve benzeri yükleri taşımak için kullanılan örülmüş büyük sepet” şeklinde yer almaktadır [9, s. 236; 7, s. 199]. Günümüz Gagauz Türkçesinde *çiten*, “büyük küfe, sırtta taşınan büyük sepet” olarak geçmektedir [5, s. 162]. *Çiten*, Türkiye Türkçesi yazı dilinde görülmezken, ağızlarda “saman taşımak için kağınlara konulan büyük sepet veya çit” anlamıyla kullanılmaya devam etmektedir. Anadolu’nun birçok yerinde kelimenin *çeten* ve *çiten* biçimleri birlikte kullanılmaktadır. Ayrıca, ağızlarda *çöten* biçimi de “balık avlamak için kullanılan sepet” anlamında kullanıldığı görülmektedir [12, s. 1242]. Azerbaycan Türkçesinde kelime *çətan* biçiminde “kamış ağaç çubuklarından örülmüş çit, örgü” anlamında geçmektedir [3, s. 470]. Türkmen Türkçesinde ise *çeten* kelimesi “dallardan veya kamıştan örülmüş, üzerine keçe ya da ot atılarak oluşturulan basit kulübe, derme çatma barınak” anlamında kullanılmaktadır [13, s. 208].

diiren: Rumca kökenli olan *dirgen*, genellikle “harmanda sapları yaymaya yarayan demirden, çatalı bir tarım aracı, çatal” anlamında kullanılır [2, s.1027]. Gagauz Türkçesinde ilk kez Moşkov’da görülen *diren* “dirgen” [9, s. 240], Çakır’ın sözlüğünde *diren* (*diireen*) “dirgen” [7, s. 203] şeklinde kullanılmaktadır. Anadolu ağızlarında *dirgen* “1. harmanda sapları yaymaya yarayan demir ya da tahtadan yapılmış ucu çatalı tarım aygıtı, 2. çatal” [12, s. 1515] anlamıyla yaşamaktadır. Trakya ağızlarında ise “1. çatalı tarım aygıtı, çatal, 2. toplayan dirgen, genellikle harmanda sapları yaymaya yarayan demirden, çatalı bir tarım aracı” anlamında kullanılmaktadır [10, s. 342]. Azerbaycan Türkçesi ağızlarında *dırgan* (*dırıyan/dıryan*) biçiminde “biçilmiş otu, samanı veya ekini toplamak, yığın yapmak ya da taşımak için kullanılan büyük yaba veya uzun saplı büyük el tırmığı” anlamında kullanılmaktadır [4, s. 1319]. Türkmen Türkçesinde kelimeye rastlanmamaktadır.

hırleṭ: Moşkov’un sözlüğünde *hırleṭ* “demir kürek, bel.” [9, s. 248], Çakır’ın sözlüğünde “demir kürek” [7, s. 221], günümüz Gagauz Türkçesinde *hırleṭ* “bel küreği” [5, s. 312] anlamında kullanılmaktadır. *hırleṭ* kelimesine Türkiye Türkçesinin yazı dilinde ve ağızlarında, Türkmen ve Azerbaycan Türkçelerinde rastlanmamıştır.

kalbur: Arapça kökenli olan *kalbur* kelimesi ilk kez Moşkov’un sözlüğünde “arpa, buğday vb. elemek için küçük deri elek, kalbur” [9, s. 251] anlamında geçtiği görülmektedir. Çakır’ın sözlüğünde ve günümüz Gagauz Türkçesinde *kalbur* “kalbur, elek” [7, s. 228; 5, s. 339] anlamında geçmektedir. Türkiye Türkçesinde *kalbur* “tahıl ve başka iri taneli maddeleri elemek için kullanılan büyük delikli veya seyrek telli elek” anlamında kullanılmaktadır. [2, s. 1824]. Türkmen ve Azerbaycan Türkçesinde bu kelimeye rastlanmamıştır.

kaliştir: İlk kez Moşkov'un sözlüğünde görülen *kaliştir* kelimesi "bahçedeki sebzelerin toprağını kabartma aracı, çapa" [9, s. 251] anlamında kullanılmaktadır. Günümüz Gagauz Türkçesinde *kaliştirka/kaliştir* "küçük çapa, el çapası" [5, s. 341] olarak kullanılmaktadır. Çakır'ın sözlüğünde bu kelime yer almamaktadır. Trakya ağızlarından Gümülcine ve Kozlardere ağızlarında ise *kalistir* biçiminde "karık açan pulluk" anlamında kullanılmaktadır. [10, s. 624]. Bu kelimeye Türkiye Türkçesi yazı dilinde, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamıştır.

kelpä: Günümüz Gagauz Türkçesinde *kelpä* kelimesi "yaba, sivri uçlu değnek" [5, s. 377] anlamında kullanılmaktadır. *Kelpä* kelimesine, Moşkov'un ve Çakır'ın sözlüğünde, Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamıştır.

kosa: İlk kez Moşkov'un sözlüğünde görülen *kosa* (Rus.) "orak" [9, s. 258], Çakır'ın sözlüğünde "1. orak, 2. tırpan" [7, s. 240], günümüz Gagauz Türkçesinde ise *kosa* "1. (tarım) tırpan, 2. tırpanlama, ot biçme, biçim vakti" [5, s. 414] anlamında kullanılmaktadır. *Kosa* kelimesi Türkiye Türkçesinde "bir tür uzun saplı orak" anlamında kullanılmaktadır [2, s. 2106]. Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde kelimeye rastlanmamıştır.

kosor: Günümüz Gagauz Türkçesinde kullanılan *kosor* "bahçe bıçağı, bağ bıçağı" [5, s. 415] kelimesi, ilk kez Moşkov'un sözlüğünde *kosor* "bağ çubuğunu kesmek için kullanılan eğri saplı bıçak, bahçe makası, üzüm bıçağı" geçtiği görülmektedir [9, s. 258]. Çakır'ın sözlüğünde *kosor* "1. bahçe makası, 2. üzüm bıçağı" şeklinde yer almaktadır [7, s. 240]. *Kosor* kelimesine Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamıştır.

orak: Eski Türkçedeki *or-* "biçmek, kesmek" fiiline gelen *-(g)ak* ekiyle türetilen *orak* kelimesi, "ekin biçmekte kullanılan, yarım çember biçiminde bir araç" [6, s. 308] anlamında kullanılmaktadır. Eski Uygur Türkçesinde *orgak* "orak"; Karahanlı Türkçesinde *orgak* "orak" [8, s. 777]; Eski Kıpçakçada *orak* "orak" [11, s. 205] biçiminde geçmektedir. Eren, ekin başındaki g sesinin diyalektlerin büyük bir bölümünde düştüğünü belirtmiştir [6, s. 308]. Kelime, Moşkov'un ve Çakır'ın sözlüğünde *orak* "orak" [9, s. 267; 7, s. 253], günümüz Gagauz yazı dilinde *orak* "ekin biçme aleti" [5, s. 494] biçiminde kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde *orak* "Yarım çember biçiminde yassı, ensiz ve keskin metal bir bıçakla, buna bağlı bir saptan oluşan ekin, ot vb. biçme aracı" [2, s. 2544], Trakya ağızlarında ise *orak* "1. dişli orak, 2. ekin biçme işi" anlamlarında kullanılmaktadır [10, s. 854]. Azerbaycan Türkçesinde *oraq*, "tahıl, ot ve benzerlerini biçmek için kullanılan kısa saplı, yarım daire biçiminde kesici tarım aleti" [3, s. 526], Türkmen Türkçesinde *orak* "1. Ekin biçmek veya ot toplamak için kullanılan, ahşap saplı, eğri demir bıçaklı ve dişli, 2. Tahıl hasadının yapıldığı mevsim, biçim dönemi." [14, s. 144] anlamında kullanılmaktadır.

plasa: Gagauz Türkçesinde ilk kez Moşkov'un sözlüğünde görülen *plasa* kelimesi "buğday elemeye yarayan elek" [9, s. 270] anlamında kullanılmaktadır. *Plasa* kelimesine Çakır'ın sözlüğünde, günümüz Gagauz Türkçesinde, Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında, Azerbaycan ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamıştır.

puluk: Gagauz Türkçesinde ilk kez Moşkov'un sözlüğünde *plug* "pulluk." (Bul. *plug* (Sl.) [9, s. 270], Çakır'ın sözlüğünde *pulluk* "pulluk." [7, s. 260], günümüz Gagauz yazı dilinde ise *puluk* "pulluk" [5, s. 533] biçiminde kullanıldığı görülmektedir. Türkiye Türkçesi yazı dilinde "toprağı sürmek için kullanılan tarım aracı" [2, s. 2745] anlamında kullanılan *pulluk* kelimesi, Trakya ağızlarında *puluk* "pulluk" biçiminde kullanılmaktadır [10 s. 932]. Bu kelimeye Azerbaycan Türkçesinde ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamıştır.

rala: Gagauz Türkçesi sözlüğünde *rala* "1. sürgü, 2. esk. ahşap tırmık" anlamlarında geçmektedir [5, s. 538]. *Rala* kelimesine Moşkov'un ve Çakır'ın sözlüklerinde, Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında, Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerinde rastlanmamıştır.

saban: *Saban* "tarla sürmeye yarayan demir uçlu araç" anlamında kullanılan bir kelime olup, Orta Türkçeden beri *saban* biçimiyle kullanılmaktadır [6, s. 347]. Moşkov'un sözlüğünde görülen *saban* "pulluk" [9, s. 272], günümüz Gagauz Türkçesinde arkaik bir kelime olarak [5, s. 549] kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde "çift süren hayvanların koşulduğu demir uçlu tarım

aracı” [2, s. 2804] anlamında olan bu kelimeye Azerbaycan ve Türkmen Türkçesinde rastlanmamaktadır.

tapoy: Günümüz Gagauz Türkçesinde “iki parmaklı yaba, dirgen” [5, s. 679] anlamında kullanılan *tapoy* kelimesi Moşkov’un sözlüğünde *tapoy* “dirgen” [9, s. 283], Çakır’ın sözlüğünde “dirgen, yaba” [7, s. 281] biçiminde kullanılmaktadır. *Tapoy* kelimesine Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında rastlanmadığı gibi, Türkmen ve Azerbaycan Türkçesinde de bu kelimeye rastlanmamıştır.

tarapaşka: Gagauz Türkçesinde ilk kez Moşkov’un sözlüğünde görülen *tarapaşka* kelimesi, “üç sivri demirli pulluk” [9, s. 280], günümüz Gagauz Türkçesinde ise “üçlü pulluk, hafif pulluk” [5, s. 643] anlamında kullanılmaktadır. *Tarapaşka* kelimesine Çakır’ın sözlüğünde, Türkiye Türkçesi yazı dilinde ve ağızlarında rastlanmadığı gibi, Türkmen ve Azerbaycan Türkçesinde de bu kelimeye rastlanmamıştır.

turnakop: Gagauz Türkçesinde Moşkov’un ve Çakır’ın sözlüğünde ilk kez *turnakop* kelimesi “büyük kazma” [9, s. 281; 7, s. 277], günümüz Gagauz Türkçesinde “kazma, çapa” anlamında kullanılmaktadır [5, s. 660]. *Turnakop* kelimesine Türkiye Türkçesi yazı dilinde, Türkmen ve Azerbaycan Türkçesinde rastlanmamıştır. Anadolu ve Trakya ağızlarında ise *turnakop* “kazma, çapa” anlamıyla kullanıldığı görülmektedir [12, s. 3923; 10, s. 1098].

yaba: Günümüz Gagauz Türkçesinde *yaba* “ahşaptan yapılmış, çok dişli yaba” [5, s. 701] ilk kez Moşkov’un sözlüğünde “yaba (5 dişli)” [9, s. 286], Çakır’ın sözlüğünde “yaba (5 dişli)” [7, s. 286] biçiminde geçmektedir. Türkiye Türkçesinin yazı dilinde ve Anadolu ağızlarında “tınazı savurmaya yarayan tahtadan yapılmış büyük çatal” anlamında kullanılır [12, s. 4110]. Trakya ağızlarında da *yaba* “harman savurmakta kullanılan, tahtadan yapılmış, çatal biçiminde şekillendirilmiş iki-dört dişli tarım aracı” anlamında geçmektedir [10, s. 1172]. Türkmen Türkçesinde *yaba biçiminde* “2. dikenli bitkileri (yandak) toplarken itmek veya kaldırmak için kullanılan ucu çatallı değnektir” [14, s. 446] anlamında kullanılmaktadır. Azerbaycan Türkçesinde ise *yaba* “Ot, saman ve benzeri şeyleri toplayıp atmak, kaldırmak veya diğer işlerde kullanmak amacıyla yapılan, uzun saplı, iki veya daha fazla dişi (çatalı) olan tarım aletidir” [3, s. 497] anlamında geçmektedir.

gözer: Günümüz Gagauz Türkçesinde kullanılan gözer “iri delikli kalbur” [5, s. 284] ilk kez Moşkov’un sözlüğünde *gözer* “buğday elemeye yarayan iri gözlü kalbur, elek” [9, s. 245] anlamında kullanılmaktadır. *Gözer* kelimesine Çakır’ın sözlüğünde, Türkiye Türkçesi yazı dilinde, Türkmen ve Azerbaycan Türkçesinde rastlanmamıştır. Anadolu ağızlarında *gözer* kelimesi “buğday, toprak vb. şeylerin elenmesinde kullanılan iri gözlü büyük kalbur” [12, s. 2180; 10, s. 507] anlamında kullanılmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, Gagauz Türkçesindeki tarım aletlerine dair yapılan bu inceleme, bir halkın maddi kültüründe meydana gelen değişimlerin dile nasıl yansıdığını açıkça ortaya koymaktadır. İncelenen tarım araçları terminolojisinde Slav, Rumence, Arapça, Farsça ve Rumca kökenli unsurların yanı sıra, eski Oğuzca mirasın izleri de görülmektedir. Çalışmamızda 22 adet tarım aleti tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre, tarım aletlerine ilişkin kavramlar, farklı dillerle gerçekleşen etkileşim sonucunda farklı kökenli ancak aynı anlamı karşılayan kelimelerle ifade edilmektedir. Örneğin *bel* ve *hırleṭ* “kürek”, *kelpä* ve *yaba* “yaba”, *tarapaşka* ve *pulluk* “pulluk” aynı anlamı ifade eden kelimelerdir. Ayrıca “buğday eleme işleminde kullanılan elek” için kullanılan *gözer*, *kalbur* ve *plasa* gibi farklı kökenli kelimelerin Gagauz Türkçesinde geçtiği ve günlük kullanımda birlikte yer aldığı görülmektedir. Gagauz dilinde kullanılan tarım aletlerinin büyük bir bölümü Anadolu ve Trakya ağızlarındaki kullanımlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum Gagauz Türkçesinin Balkan ve Anadolu ağızlarıyla tarihsel ve kültürel bir etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda *Çiten*, *orak* ve *yaba* gibi kelimelerin Günümüz Oğuz grubu Türk lehçelerinde ortak olarak kullanıldığı da görülmektedir. Bu terminolojik çeşitlilik, Gagauz Türkçesinin tarihsel etkileşim sürecini ve söz varlığındaki çok katmanlı yapıyı göstermesi açısından önemli bir veri sunmaktadır.

Kaynakça:

1. ARAT, R. R. Kutadgu bilig III: İndeks. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları. 1979.
3. ARGUNŞAH, M. (Haz.). Türkçe sözlük (12. bsk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2023.
4. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti (Cilt 1-4). Bakı: Şərq-Qərb. 2006.
5. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. Bakı: Şərq-Qərb. 2007.
6. ÇEBOTAR, P. & DRON, I. Gagauzça-Rusça-Romınca sözlük. Kişinev: Pontos Yayınevi. 2002.
7. Eren, H. Türk dilinin etimolojik sözlüğü (2. baskı). Ankara: Bizim Büro Basımevi. 1999.
8. HÜNERLİ, B.; MİHAİL ÇAKIR Gagauzca (Türkçe)–Rumence sözlüğü. Gagauz Araştırmaları Yazı Dizisi (1). Paradigma Akademi. 2019.
9. Mahmud, Kâşgarlı Dîvânü Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin), Haz. Ahmet Bican Ercilasun ve Ziyat Akkoyunlu, Türk Dil Kurumu Yayınları, 4. Baskı, Ankara. 2020.
10. ÖZAKDAĞ, N. Valentin Moşkov: Besarabya Gagauzlarının ağızları (sözvarlığı). Efe Akademi Yayınları. 2019.
11. ÖZDEN, M. DOĞAN, L. & BAYRAKTAR, F. S. Trakya ağızları sözlüğü (Cilt 1–2). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları. 2018.
12. TOPARLI, R. VURAL, H. & KARAATLI, R. Kıpçak Türkçesi sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2007.
13. Türk Dil Kurumu. (1965–1978). Derleme sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
14. Türkmenistanyň Ylymlar Akademiyasy. Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi (Cilt 1, A-Ž). Aşgabat: Ylym Neşriýaty. 2014.
15. Türkmenistanyň Ylymlar Akademiyasy. Türkmen diliniň düşündirişli sözlügi (Cilt 2, K-Z). Aşgabat: Ylym Neşriýaty. 2015.

UDC 008(=512.161)

CASUSLARI PEŞİNDE KOŞTURAN TÜRK KIRMIZI'SININ GİZEMLİ YOLCULUĞU VE TÜRK KÜLTÜRÜNDEKİ ANLAM VE ÖNEMİ

Ahsen AYDEMİR

Lisans Öğrencisi, Grup HLK-24

e-posta:ahsenaydmmr2003@gmail.com

Akademik Danışman:

Zeynep Nagihan KAHVECİ,

Dr. Öğr. Üyesi, konferans katılımcısı,

Ankara Üniversitesi

Ankara, Türkiye

Abstract: This study aims to tell the mysterious journey of unique Turkish Red, which spies pursued across Europe from Edirne and its significance. This study will describe the story of how Turkish Red entered the literature. The significance of the color red in Turkish culture, extending from the Ottoman Empire to Anatolia, will also be discussed. The historical significance of this color red will be emphasized. The 43composition and uses of this paint will be introduced.

Keywords: Turkish Red, patent, Ottoman Empire, madder (root paint), Turkish culture.

Giriş

Türk Kırmızısı dünya literatürüne kazandırdığımız en önemli kavramlardan biridir. 16. yüzyıldan itibaren ün kazanmıştır. Günümüz Türkçesindeki kırmızı sözcüğü, Arapça “kırmız” olarak adlandırılan, kırmızı boyanın elde edildiği bir böcek adından gelmektedir. Türk Kırmızısı

aynı zamanda “Edirne Kırmızısı” olarak da bilinmektedir. Edirne Kırmızısı da denilen Türk Kırmızısı, çok zahmetli bir boyama sürecini içeren ve uğrunda çok emek ve paranın harcandığı,

sırrını çözene ödüllerin verildiği, tarihi önem taşıyan bir renk olarak bilinmektedir. Canlı ve kolay solmayan bir kırmızı tonudur. Fransa’da bilindiği şekliyle Edirne Kırmızısı boyacılarıyla meşhur Edirne’den iki boyacının Fransa’ya götürülmesi sonucu önce Avrupa’da, sonra tüm dünyada büyük bir üne ulaşmıştır. Özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa tekstil piyasasının en önemli figürlerinden biri haline gelmiştir. Türk Kırmızısı’na rengini veren kök boya bitkisinin Anadolu’da yetişiyor olması Anadolu’da boyacılığın gelişmesini sağlamıştır. Bu boyanın canlı ve kalıcı bir renk vermesi Anadolu’dan Avrupa’ya da ihraç edilmesini sağlamıştır. Rengin yıkama ve ışıktaki kolay kolay solmaması da pamuklu kumaş boyama sürecinde bu kırmızıyı popüler bir renk haline getirmiştir. Türk Kırmızısı “mordanlama” ve “boyama” olmak üzere iki aşamayla elde edilmektedir. Bu aşamalarla birlikte üretim süreci 196 saat sürmektedir bu da 8 günden fazla bir süreye denk gelmektedir. Bu süreç Türk Kırmızısı üretiminin ne kadar sabır ve emek istediğinin somut bir göstergesidir. Gereken işçilik, açlık ve havadaki boyama süreleri hariç tutulduğunda boyanın elde edilmesi için günlük 8 saat gerekmektedir ve bu durum da bu boyanın üretiminin ne kadar zorlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Anadolu coğrafyası dışında kalan Osmanlı hakimiyet bölgelerinde küçük birer sanayi olarak nitelendirilebilecek boyahaneler mevcuttu. Dokumacılık yapılan her merkezde boyahanelerin mevcut olduğu bilinmektedir. Bu gelişim Avrupa merkezli kumaş üreticileri tarafından da takip edilmekte, özellikle lüks kumaşların boyama işlemlerinin Bursa gibi gelişmiş boyacılık merkezlerinde yapıldığı bilinmektedir. Diğer yandan boyamacılığın yapıldığı boyahanelerin her birinin ayrı ayrı renkleri boyamada ihtisaslaştığı görülür. Türk kırmızısını boyayan pek çok boyahane bulunmakla birlikte bunların bazıları oldukça meşhurdur. Nitekim 1756 tarihli Bursa Şer’iye Sicillerinde karşımıza çıkan bir kayıta Türk kırmızısı boyacılığının en önemli merkezinin Bursa, Edirne ve İzmir olduğu kaydedilmektedir. Bu noktada Türk kırmızısının da Bursa’da geliştiği ve Türkler tarafından 1519 yılında Edirne’ye, buradan da Batıya götürüldüğüne dair görüşler vardır. Kökboya ticaretinin en önemli merkezi İzmir olarak bilinmektedir. İhracatın neredeyse tamamının İzmir Limanı’ndan yapıldığı söylenir.

TÜRK KIRMIZI’SININ ANADOLU’DAN AVRUPA’YA YOLCULUĞU

Boyama tekniklerinde devamlı ileri gitmemiz Avrupalı tüccarların dikkatini çekmiştir. Osmanlı’nın dokuma sanayideki gelişimi Avrupalılar tarafından takip edilmiştir ve üretim tekniklerini öğrenmek için ajanlar görevlendirilmiştir. Fransız ajanların bu amaç için görevlendirildiği bilinmektedir. Fransızlar kumaş boyama tekniklerinin birçoğunu Osmanlı tüccarlarından öğrenmiştir. Fransızlar kendi girişimcilerini ve temsilcilerini Şam, İstanbul, Kahire gibi bölgelere göndererek zanaatkarların kumaşları nasıl ağartıp boyadıklarını, hangi malzemeleri nasıl kullandıklarını öğrenmişlerdir. Bu öğrendikleri tekniklerden bazılarını Fransız tekstil endüstrisine dahil ederek kullanmaya başlamışlardır. Osmanlı İmparatorluğu’nda dokumacılığı yerinde inceleyen bir ajan tarafından hazırlanan bir rapor, bu alandaki ajanlık faaliyetleri için dikkat çekicidir. Rapora göre Hint ve Osmanlı kumaşlarının önemli bir pazara sahip olması Avrupa için tedirginlik yaratmakla birlikte, bu tedirginliğin kaynağı yalnızca dokuma için gerekli olan hammaddeler değil bizzat bu dokumayı yapan sanatkarlardır. İngiltere’nin 17. Yüzyıl başlarında Kraliçe 1. Elizabeth döneminde Osmanlı’daki boyacılık tekniğinin öğrenilmesi için İstanbul’a casuslar gönderdiğine dair iddialar bulunmaktadır. İstanbul’da yaşayan Floransalı tüccarların ipekli ve yünlü kumaş ticareti yaptıkları bilinmekte olup bu tüccarların arasında ajanların da olduğu bilinmektedir.

TÜRK KIRMIZI’SININ TÜRK KÜLTÜRÜNDEKİ ANLAM VE ÖNEMİ

Geçmişten günümüze kırmızı rengi ulusal renk olarak algılandığı ve Türklük ruhuna vurgu yapıp milli sembol kazandırdığı için kültürümüzde önemli bir yere sahiptir. Türk Kırmızısı tarihte giyim ve kuşamda yaygın olarak tercih edilmiş olsa da asıl görünürlüğü halılarda olmuştur. Türk kültüründe bu renk “al” olarak anılır. Bu al rengi için birçok şiir yazılmıştır. Her ulusla özdeşleşmiş bir renk vardır. Türklükle özdeşleşmiş renk ise kırmızıdır. Bayrağımızda kırmızı olması bu rengin bizim için ne kadar milli bir sembol olduğunu göstermektedir. Geleneksel kıyafetlerimizde, ahşap

oymacılığı ve mobilyalarda sıklıkla kullanılmıştır. Kırmızı'nın şehitlerin kanını temsil ediyor olması da bu rengin manevi açıdan önemini göstermektedir.

TÜRK KIRMIZI'SINI İSİMLENDİRME TARTIŞMALARI

1700'lü yıllarda Fransa'da pamuk kullanımına talep artmıştır. Sanayi Devriminin de etkisiyle Fransızların bu rengin sırrını çözmeye yönelik istekleri artmıştır. 1740'ta Avrupa ülkelerinden ilk Fransa'da bu renk üretildiğinden, ilk olarak Rouge Turc (Türk Kırmızısı) ismiyle anılmıştır. Sonradan bir dönem Edirne'de çok üretilmesinden dolayı Rouge d'Adrinople (Edirne Kırmızısı) olarak yeniden adlandırılmıştır. Ancak rengin adı Türk Kırmızısı olarak bilinmekte ve tüm dünyada da böyle anılmaktadır. Türk Kültür Vakfı'nın girişimleriyle bu boyanın reçetesi çıkarılmış ve Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından tescil edilmiştir. Buna rağmen hala iki isimle de zaman zaman anılmaya devam etmektedir. Bu konudaki araştırma ve kaynaklar da sınırlı olduğundan dolayı bu rengin iki farklı şekilde anılması araştırmaları sekteye uğratabilir. Bu renge sahip çıkılması açısından bir an önce UNESCO Dünya Kültürel Miras Listesi'ne eklenmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Bu konu hakkındaki son önemli gelişme 2017 yılında DATU-Kültürel Miras ve Boya Laboratuvarı tarafından reçetenin ortaya çıkartılıp patentlenmiş olmasıdır.

Sonuç

Bu makalede Türk Kırmızı'sının dünya literatürüne geçme hikayesi, uğruna casusluk yapılması, bu rengin özellikleri, nasıl elde edildiği, tekniği, kullanım alanları, Türk kültüründeki yeri ve önemi, Anadolu'dan Avrupa'ya yolculuğu ve isimlendirme meselesi konuları ele alınmıştır. Tüm bunların yanında hala UNESCO Dünya Kültürel Miras Listesi'ne eklenmemiş olması ve bir an önce eklenmesi dileğimi paylaşmak ve bu konudaki araştırmaların artması yönündeki umudumu dile getirmek açısından konunun öneminin kültürel mirasa sahip çıkılması açısından vurgulanması amaçlanmıştır. İsim karışıklığının hala devam ediyor olmasının gelecekte yapılabilecek çalışmalara zarar verebilme ihtimalinin göz önüne alınarak bu kadar değerli bir renge sahip çıkılabilmesi konusuna değinilmiştir. Bu konudaki çalışmalar artmalı ve teşvik edilmelidir. Bu rengin UNESCO Dünya Kültürel Miras Listesi'ne girebilmesi rengin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaması açısından önem arz etmektedir.

Türk Kırmızı'sının elde edilebilmesi için ilk olarak bitki köklerinin kurutulması ardında kökün öğütülerek toz haline mordanlanmış ipe su dolu kazanın içine atılıp kaynatılması ve suyun ısınmasıyla rengin sudan ipe sirayet etmesi süreçleri sırayla yapılır. Son adım olarak rengin kendini vermesi amaçlı bir gün boyunca suyun içinde bekletilir ve süre sonunda ipler kazandan alınıp sabunlu suyla yıkanarak kurumaya bırakılır. Kuruyup rengini almış bu yün ipler kullanıma hazır hale gelir. Mordan boyar maddelerin daha iyi tutması amaçlı kullanılan metal tuzlar ve doğal maddelerin ismidir. Mordanlama ise yünün yardımcı maddelerle kaynatılma işlemidir. Mordan miktarı renk üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Fransızların Türk Kırmızısının formülünü taklit etmeye çalışıp bu rengin tonunu tutturamamaları formüldeki kullanım miktarlarının ne kadar önemli olduğuna işaret eder.

KAYNAKÇA:

1. TANRIKULU, M.; Türk Kırmızısı Ve Turkuazın Türk Renk Kültüründeki Yeri Ve Önemi, Kültür Araştırmaları Dergisi, 2024. sayı 21 (2024).
2. VATANSEVER, Ç. ve GÜNAYDIN, B.; Türk Kırmızısı'nın İzinde Osmanlı Dokuma Ve Boyahanelerinde Çalışma İlişkileri, Çalışma ve Toplum, 2024/3.
3. KARADAĞ, R.; 500 Yıl Gizemini Koruyan Türk Kırmızısı'nın Sırrı Çözüldü, Aydın Sanat Yıl 11 Sayı 21- Haziran 2025 (1-7).

СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГАГАУЗСКОЙ И КАЗАХСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Аяулым Мухамбет,
Студентка гр.ҚТТ-24-01
e-mail: muhambetaaulym@gmail.com

Научный руководитель
Л.Н. Дауренбекова,
кандидат филологических наук, доцент,
Евразийский гуманитарный т
институт имени А.Кусайнова
г. Астана, Казахстан

Abstract: *The article examines the similarities and distinctive features of Gagauz and Kazakh fairy tales through a comparative approach. The study analyzes linguistic and cultural commonalities and demonstrates, with specific examples, that despite the geographical distance between the peoples, Turkic fairy tales share common thematic and ideological foundations. In particular, through the images of Er Tostik and Vanchu, shared narrative motifs are explored, such as the hero's trials, the journey to the underworld, and encounters with magical helpers. In addition, the article substantiates typological similarities such as the motif of the youngest son, the hero's victory through wisdom and justice, and the cult of magical animals. Drawing on the works of V. I. Syrf, the study highlights the historical and cultural connections between Gagauz folklore and the broader Turkic storytelling tradition. –*

Keywords: *folklore, motif, fairy tale, turkic peoples.*

Сказки являются одной из крупнейших отраслей устного народного творчества, широко отражающей быт, чаяния и исторический опыт тюркских народов. Истоки возникновения сказок восходят к глубокой древности, к периодам, предшествовавшим формированию письменности. Сохранившись в народной памяти, они передавались из поколения в поколение через устную традицию, а позже дошли до нас и в письменном виде. Казахские сказки по тематике можно разделить на несколько групп:

1. мифологические (волшебные) сказки;
2. сказки о животных;
3. реалистические (бытовые) сказки.

Волшебные сказки – это часть фольклорного жанра, являющаяся основой традиций и легенд казахского народа, дошедших из глубокой древности до наших дней и продолжающих свое развитие [1, с. 98].

Являясь неотъемлемой частью человеческого познания, сказки влияют на формирование национального самосознания. Различные мечты и фантазии человека, неосуществимые в реальной жизни, находят свое воплощение именно в этом жанре. Кроме того, волшебные сказки готовят подрастающее поколение к реальной жизни, знакомя их с важнейшими культурными ценностями [2, с. 13].

Сказки тюркских народов – важная часть их национальной культуры и исторического сознания. Сходства в сказках тюркских народов не являются случайным явлением; они тесно связаны с общностью их исторических корней, мировоззрения и культурных связей. Несмотря на различия в географическом положении казахского и гагаузского народов, принадлежность обоих к тюркскому миру обуславливает частое присутствие схожих сюжетов и образов в их фольклорном наследии.

Прежде всего, в основе этих сходств лежит древнетюркское мировоззрение. Жизнь в гармонии с природой, кочевой или полукочевой образ жизни, склонность к животноводству –

всё это повлияло на содержание сказок. Например, такие мотивы, как героизм, отвага, борьба за справедливость и победа над злом, широко распространены в сказках обоих народов. Сходства наблюдаются и в системе персонажей. Умный и находчивый герой, батыр, сражающийся со злыми силами, волшебные помощники, коварные враги – всё это общие образы для казахских и гагаузских сказок. Эти персонажи прославляют моральные ценности народа: честность, мужество и находчивость.

Темы казахских сказок, схожие с сюжетами и мотивами гагаузских сказок, можно научно систематизировать следующим образом:

2 таблица:

№	Гагаузская сказка	Основной сюжет, мотив	Казахская сказка
1	«Ванчу в тёмном царстве»	Спуск в подземное царство, борьба со злыми силами	«Ер Төстік»
2	«Три брата», «Падишах и его сыновья»	Три брата, победа младшего сына	«Үш ағайынды»
3	«Хитрый лис»	Хитрые животные	«Айлакер түлкі», «Түлкі мен бөдене»
4	«Чудесное дерево»	Волшебные предметы, чудесные элементы	«Сиқырлы тас»
6	«Девушка-лебедь»	Персонажи-птицы, превращение	«Құламерген»
7	«Бедный юноша и богатый бай»	Социальное неравенство, справедливость	«Аяз би»
8	«Умная девушка»	Мудрость, находчивость	«Жақсылық пен Жамандық»
9	«Змей и батыр»	Борьба добра и зла	«Қарлығаштың құйрығы неге айыр»
10	«Сирота и волшебная помощь»	Герой-сирота, помощь, победа	Сирота, достигающий счастья через испытания

Сходство казахских и гагаузских сказок проистекает из их общего тюркского происхождения, исторических связей и мировоззренческой близости. Эти сходства не только доказывают культурное единство тюркских народов, но и демонстрируют целостность их духовного наследия.

Фольклорное наследие тюркских народов, в том числе казахские и гагаузские сказки, тесно взаимосвязаны в историко-генетическом и типологическом аспектах. Прежде всего, в сказках обоих народов широко распространен мотив героизма и путешествия в чудесный мир. Например, спуск героя в подземное царство в гагаузских сказках созвучен с такими казахскими произведениями, как «Ер Төстик». В этом сюжете герой проходит через различные испытания, побеждает злые силы и возвращается в свою страну с победой.

И в гагаузских, и в казахских сказках часто встречаются батыры, волшебные животные и хитрые персонажи. Если батыры противостоят трудностям, проявляя справедливость и мужество, то волшебные животные помогают герою, выручая его из опасных ситуаций. А находчивые персонажи высмеивают социальные недостатки или несправедливость. Эти сходства связывают структурные и идейные стороны сказок двух народов, отчетливо демонстрируя их общий культурный код. Сказки обеих стран отражают культуру, традиции народа и имеют важное значение в изучении связей тюркских народов.

Содержательная основа гагаузских и казахских сказок едина – ум и честность считаются важнее силы. Например, если Ер Төстик в казахских сказках побеждает трудности благодаря мужеству и справедливости, то Ванчу в гагаузских сказках преодолевает испытания благодаря находчивости и честности. «Ванчу в тёмном царстве» – гагаузская народная волшебная сказка. Она повествует о приключениях героя по имени Ванчу, который попадает в подземный или иной мир, характеризующийся как «тёмное царство», и в итоге, преодолев препятствия, воцаряется там. Сказка исследует мотивы борьбы добра и зла» [3, с. 25]. В сказках обоих народов главную роль играют герои и волшебные животные, а младший брат порой принимает неожиданное решение и спасает персонажей из беды. Эти сходства

подчеркивают воспитательное и моральное значение сказок, отражая общий культурный код тюркских народов.

Опираясь на мнение: «Гагаузские волшебные сказки о младшем сыне мы условно разделили на две группы. В произведениях первой группы младший сын выступает как герой-богатырь, побеждая различных чудовищ и спасая попавших в беду людей и зверей» [3, с. 49], можно сделать следующий анализ. Следовательно, образ младшего сына в гагаузских сказках – это не просто рядовой персонаж, он наделен героическими качествами и изображается как защитник народа. Такой герой, сражаясь с различными чудовищами и защищая слабых, доказывает не только свою силу, но и справедливость, мужество и человечность. Это показывает, что он является важным героическим идеалом для народа. В этом плане образ младшего сына в гагаузских сказках созвучен с такими героями-батырами, как Ер Тостик в казахских сказках. Ер Тостик также проходит через различные испытания, побеждает врагов и служит своему народу. В сказках обоих народов особая роль младшего брата подчеркивает, что, несмотря на кажущуюся внешнюю слабость, на самом деле он является самым мудрым и смелым героем. То есть данный вывод раскрывает воспитательное значение образа младшего сына: он учит читателя не поддаваться трудностям, быть справедливым и помогать другим. Вместе с тем, через такие сказки народ воплощает свой идеал батыра – не только сильного, но и умного, доброго человека.

В начале сказки Ер Тостик успешно проходит испытание отца и отправляется в далекое путешествие. В ходе пути он сталкивается с различными трудностями, например, вынужден преодолевать бездонные воды и глубокие пропасти. Однако благодаря своему уму и отваге он побеждает все преграды. Кроме того, он встречается с волшебными существами. Среди них особое место занимает птица Самрук: она помогает Ер Тостику в трудную минуту и спасает его из опасной ситуации. Таким образом, схожие сюжеты и системы персонажей в гагаузских и казахских сказках определяют их воспитательное и моральное значение. Через эти сказки воспеваются героизм, справедливость, мудрость и человечность, что свидетельствует о наличии общего культурного кода у тюркских народов. Ер Тостик – герой-батыр в казахских сказках. Проходя через различные испытания и трудности, он проявляет ум и отвагу. В роли младшего брата он также совершает неординарные поступки, внося вклад в защиту своей семьи или страны в трудную минуту.

Основная идея сказки заключается в том, что ум и справедливость выше силы, а трудности можно победить с помощью героизма и находчивости. Сравним эпизоды странствий героев Ер Тостика и Ванчу.

Ертөстік ай жүреді, жыл жүреді, талай елді, талай жерді аралайды. Жолдасы да – садағы, азығы да – садағы, жолында кез келген аңды атып жеп отырады. Темір етіктен теңгедей, темір таяқтан тебендей қалғанда, алыстан сағым көтерген бел көрінеді. Өлдім-талдым деп келіп, белге шықса, қарауытқан қалың жылқы көрінеді, жылқының ар жағында ел көрінеді. Жылқыға келсе, жылқының ішінде тігулі тұрған қара қос тұр. Қосқа кірсе, асулы мосы, ілулі бақыр тұр. Бақырдың іші піскен етпен толы екен [4, с. 47].

В сказке «Ванчу в тёмном царстве» есть аналогичные эпизоды, такие как долгое путешествие батыра, его усталость и последующее попадание в незнакомую местность. «Он шёл месяцами, шёл годами, прошёл множество стран и земель. Его спутником был лук, и пищей ему служил тот же лук: по дороге он подстреливал любую встречную дичь и питался ею. Когда от железных сапог осталась лишь монетка, а от железного посоха – лишь обломок, вдали показался холм, колышущийся в мареве. С трудом добравшись до него и поднявшись на вершину, он увидел тёмнеющее стадо лошадей, а за ними – селение. Подойдя к табуну, он заметил среди лошадей чёрную юрту. Войдя внутрь, он увидел подвешенный треножник и висящий котёл. Котёл оказался наполнен варёным мясом» [3, с. 63].

Сравнение эпизодов странствий образов Ер Тостика и Ванчу отчетливо демонстрирует их сюжетное и идейное сходство. Судя по приведенным отрывкам, оба героя отправляются в долгое и тяжелое путешествие. Ер Тостик «идет месяцы, идет годы» («ай жүреді, жыл жүреді»), и Ванчу также описывается как «месяцами, годами шёл». Это традиционный

эпический прием, демонстрирующий выносливость батыра и его настойчивость в достижении цели. В обоих текстах единственный спутник героя – его лук, а пища — добыча, добытая на охоте. Эти детали указывают на их тесную связь с природой и на то, что батыр способен обеспечить себя сам.

Кроме того, в обеих сказках присутствуют схожие художественные образы, такие как «истирание железных сапог» и «стачивание железного посоха». Это общий фольклорный мотив, гиперболически передающий длительность и трудность пути. После этого оба героя попадают в неизвестное, загадочное пространство: виднеющийся вдаль холм, лошади, черная юрта. Эти эпизоды означают переход батыра в новый мир, то есть в пространство испытаний.

Картина при входе в юрту одинакова: внутри подвешенный треножник и котел, полный мяса. Несмотря на то, что со стороны это выглядит спокойно и уютно, на самом деле это признак неизвестного и опасного мира. То есть в обеих сказках батыр оказывается в пограничном пространстве и стоит перед лицом следующих испытаний. Следовательно, описание странствий Ер Тостика и Ванчу является не просто сюжетным сходством, но и проявлением общей для тюркских народов мифолого-эпической модели. В этой модели батыр проходит долгий путь, входит в неизвестное пространство и через это совершенствуется духовно и физически.

Например, в сказке встречаются моменты, описывающие Ванчу перед спуском в подземное царство или во время пребывания в том мире (схожие по содержанию): «Батыр долго шёл по неизвестной тропе. Впереди ему встретился глубокий колодец, ведущий в тёмный мир. Он ничуть не испугался и спустился вниз. По пути он увидел различные чудесные знаки и признаки жизни. В конце концов, он наткнулся на бесхозный дом (или место), где были приготовленная еда и предметы быта» [3, с. 50].

Сходство двух сказок: длительное путешествие (идет месяцы, идет годы, долгий путь); преодоление трудностей, изнеможение (усталость, испытание); внезапное нахождение пристанища (бесхозный дом/место); наличие готовой пищи и предметов быта (готовая еда). С научной точки зрения это мотив «путешествия героя» и «вхождения в промежуточное пространство» (инициация). То есть персонаж останавливается в таком промежуточном, загадочном пространстве перед переходом из одного мира в другой. Существует аналогичный эпизод, полностью совпадающий в сюжетно-мотивном плане. Это доказывает, что обе сказки основаны на общем тюркском архетипе.

Монография В.И. Сырф «Gagauzskaja narodnaia volshebnaia skazka» [5] является научным трудом, в котором всесторонне рассматриваются гагаузские сказки на основе материалов, собранных в Южной Бессарабии в XIX–XX веках. Автор в этой работе систематизирует сюжеты, мотивы и систему персонажей сказок, доказывая тесную связь гагаузского фольклора со сказочной традицией тюркских народов.

В исследовании анализируются такие широко распространенные мотивы, как борьба батыра со змеем, испытание младшего брата, культ волшебного коня, и показывается их общность для тюркских народов. С этой точки зрения особое внимание привлекает одно из типологических сходств тюркских сказок – сюжет о спуске батыра в нижний, то есть подземный мир. Например, В.И. Сырф, приводя в пример сказку «Ванчу в тёмном царстве», четко описывает структуру этого мотива: три сына падишаха отправляются на охоту, на обратном пути нападают на загадочный след и натыкаются на заброшенный колодец, ведущий в нижний мир. Здесь Ванчу проявляет особый героизм и спускается в темное царство. В пути он встречает черную и белую овцу, садится на черную овцу и переходит в третий, самый нижний мир. Этот эпизод является отражением древнего мифологического мотива, символизирующего прохождение героя через пограничное пространство и его вхождение в иной мир.

Следовательно, данная монография не только описывает гагаузские сказки, но и рассматривает их в контексте более широкого тюркского фольклора, раскрывая историко-культурную основу общих сюжетов и образов. Таким образом, глубокая типологическая и

духовная близость между сказками гагаузского и других тюркских народов доказывается научно.

Вместе с тем, основной сюжет в обеих сказках – защита птицами своих птенцов. В сказке о Ванчу: «Батыр устал и заснул в тени одинокого дерева. Но его будят птицы, потому что к их гнезду приблизилась желтая змея. Ванчу убивает её и спасает птенцов. Позже появляется орел Картал и благодарит батыра за его доброе дело...» [4, с. 51].

В обеих сказках благодарная птица (у гагаузов – Картал, у казахов – Самрук) выполняет роль медиатора, доставляющего батыра из нижнего мира в верхний.

Үшеуі шаршап бір бұлақтың басына келіп жатады. Бұлақтың басында бір үлкен бәйтерек тұрады. Бір мезгілде сол бәйтеректің басынан шуылдаған зарлы дауыс естіледі. Қараса, шуылдаған балапандар екен. Ер Төстік садағын алады да, өрмелеп бара жатқан айдахардың екі көзінің арасынан дәлдеп тартып қалады, айдахар жерге сылқ ете түседі. Айдахардың жерге құлап қалғанын көрген соң, балапандар шошуын тоқтатады [4, с. 52].

Главная идея в сказках казахов и гагаузов – победа добра над злом, торжество справедливости и честности. Благодаря мужеству, находчивости и терпению героя он проходит через различные испытания и достигает своей цели. То, что идея и мотив двух сказок идентичны, мы видим из нижеследующей таблицы.

1 таблица:

Мотив	Ванчу (гагаузская)	Ер-Тостик (казахская)
Героизм	Сражается с драконом в темном царстве	Проходит через тяжелые испытания, преодолевает опасные места
Спасательный элемент	Орел Картал, птенцы	Птица Самрук или волшебные животные
Ложный герой / препятствие	Лжебатыр хочет завладеть девушкой	Иногда встречается сомнительный персонаж, противостоящий испытанию
Мотивы	Айтыс, битва, героизм, ум	Ум, мужество, справедливость, находчивость
Цель	Победить зло, спасти девушку	Преодолеть трудности, сохранить справедливость
Итог	Жить долго и счастливо, возвращение в царство	Защита семьи и страны, счастливая жизнь

Если сказка о Ванчу демонстрирует мотив змеборчества в гагаузском фольклоре, то «Ер-Тостик» через испытания и волшебных животных показывает героизм и справедливость в казахских сказках. Обе они предназначены для того, чтобы давать культурные и этические уроки, обучая детей силе героизма и разума. Данная статья вносит вклад в сравнительные исследования в области фольклористики, определяя целостность духовного наследия тюркских народов.

Библиографический список

1. СЫЗДЫҚОВА, Г.; ШОЛАҚОВА А. «Ер Төстік» ертегісінің лингвосемиотикалық аспектісі. //BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series. №1 (126)/2019 с. 56-98.
2. ПРОПП В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: «Лабиринт», 2001. - С. 20-25.
3. СЫРФ В. Гагаузская народная волшебная сказка. <https://www.glk.md/upload/iblock/924/el0a0q5x6t3c28wkcpi06plc1p5a4dev.pdf>
4. Қазақ ертегілері. - Алматы: «Көшпенділер» баспасы, 2007 – 208 б.
5. Гагаузские народные сказки. <https://coollib.cc/b/346132-narodnyie-skazki-gagauzskie-narodnyie-skazki/read>

USLU LAFIN KUVEDİ GAGAUZ LATERATURAMIZDA.
PÖTR ÇEBOTARIN YAŞAMAK HEM YARADICILIK YOLU

Kadın Nelli,
3-cü kursta administrativ uurunda üürenän,
e-meil: nelakadyn@gmail.com
Maria Cebanova
gagauz dili hem literatura üüredicisi
I didaktik uuru
PK Ay Boba Mihail Çakir adına koleci, Komrat

Abstract: *This article examines the major stages of the author's life and their influence on the formation and development of his creative career. It analyzes his key works, their themes, and artistic characteristics. Particular attention is paid to the connection between the author's life experiences and the content of his works. The article also explores the impact of his work on readers and its relevance in today's cultural landscape.*

Keywords: *Gagauz literature, author, biography, influence, cultural heritage, literary analysis, family, artistic style, themes.*

Literaturanın eri insanın yaşamasında.

Zamandaş insanın yaşamasında literatura kaplêêr büyük bir er. Yazılı da, aazdan da literatura her zaman verirdi kolaylık okuyucuya açıklamaa duyguları hem doludan annatmaa fikirleri türlü olaylara görä. Kiyat okuması ilerleder hem taa ii çalıştırêr insanın fikrini, görgüsünü, hem düşünmelerini ömür için. Literatura empatiya duygusunu hem başkalarını taa ii annamaa deyni yardım eder. Artistik yaratmaların yardımınan insan taa ii annayabiler soñal, moral hem filosofiya problemnerini. Literatura, ayna gibi, gösterer asırlar uzunluunda dişilmekleri cümmedä hem yardım eder o düşünmekleri taa derindän annamaa.

O, büyük hem önemni er kaplêêr eni evlad boylarını terbiyetmek uurunda. Büün dä, XXI asırdä, kompyüter tehnologiyaların vakıtlarında, literatura ileri adımıneêr, okuycunun istemeklerinä görä dünnesini açêr. Êlektron kiyatlar hem audio kiyatlar genişlederler hem ilinnederler büün insanın yolunu zengin literatura dünnesinä.

Üürenmek projesindä dä literatura önemni eri kaplêêr, kurarak komunikativ becermeklerini. O, eni evlad boylarına yardım eder, bu çemrek dişilän dünmedä kendini bulmaa, yannışıklardan korunmaa, yaşamanın özünü annamaa. Buna görä, literatura büünkü cümnenin ayrılmaz bir payı kalêr.

Onun aktuallı her zamannar vardı, var hem olacek ta, çünkü cümne insanın kulturasını hem ruhunu ilerleder. Bu işlerdä dä önderici olêr laf ustaları: yazıcılar, peetçiler, şairler...

Bizim dä gagauz literaturamızın 'Laf ustaların' arasından var bir adam, angısı, artık, 44 yıl kendi patriotluunna gagauz kulturasını ilerleder, zenginleder, yaşattırêr şannı yzıcı - Pötr Çebotar. Bu adam halizdän kısa, düşünekli, uslu hem derin laf ustası. O kendisi için çok annatmêêr, ama onun var birkaç ayırı özelli: her bir onun yaratmasının çeşidi (janrası) hiç bir zaman tekrarlanmêêr hem yazılarını onun var nice kısılından tanımaa. Meraklandınız mı? Ozaman annatmamı ilerledecäm!

Yaradıcıylan tanışmak.

Pötr Afanasyeviç Çebotar - gagauz yazıcısı, talmaç, peetçi, araştırmacı gagauz dilin gramatikasında, leksikasında hem etimologiyasında. Duudu oktäbrinin 9-da 1957 yılda, Çadır rayonunda Haydar küüyündä (Puşkin sokaanda, 13). Büüdü Pötr Afanasyeviç sıradan bir gagauz aylesindä, neredä bobası Vasiliy Petroviç Gagauz- 50-cı yıllarda küüyün ilk şoförüymüş. Kursları ilk serä Bolgratta geçmiş da pensiya kadar çalışmış. Geçinmiş 59 yaşında. Avtorun anası Feodora Ivanovna Gagauz/Çebotar/Madjar. Bu insanın üç laabı birdän düşündürer, ama Pötr Afanasyeviçin annatmalarından hepsi erli erinä erleşêr. Feodora Ivanovna duumuş 1934 yılda, ayledä 4 uşakmışlar,

o en küçük evladmış. Bir yaşındayken kendi anası tiftân geçinmiş, onuştan, bu kızçaazı aaretlik almışlar, büyütmüşlər, evermişlər avtorun Sanda babusu hem Tanas dädusu. Bundan annaşılêr, ani kızlık laabıymış - Madjar, aaretliktän sora Çebotar laabını almış, evlenmektän sora Gagauz olmuş. Anası yaşamış 77 yaşına kadar. Yazıcının aylesindä hepsi 4 uşakmışlar, Pötr en büyük onnarın aarasında, sora gider kızkardaşları Mariya hem Vera, sora da kardaşı Iliya.

Okul vakidından anmaklar.

Pötr Afanasyeviç Çebotar gagauz kulturasınnan taa küçüklüündän baalı. 2-ci klasta seftä Germançu adetini görmüş da bu olay pek aklısında kalmış. Literaturanın teoriyasını hem temelini 5-ci klastan biler, neçin ki pek meraklanarmış bu işlän. Pötr sayêr, ani herbir insanın var kendi sevgili zanaatı, angısı onda, ustada gibi ii olêr. Avtor aklısına getirer, ani 5-ci klasta bibliotekada ellinä düşmüş bir kiyatçık, neredä yazılıymış ‘Peet kuralları’. Ozamandan beeri meraklanması büümää başlamış. 5-ci klasta kendi ilk peetlerini rus dilindä yazmış. Ama birdän kafasını hem bakışını diiştirmiş bir buluşmak 8-ci kalasta 1973 yılda. Aydar okulun direktoru İvan İvanoviç Çeban tanıştırmış uşakları Gagauz yazıcılarınnan. Geçmiş buluşmak musaafirlärlän, angıların arasında bulunarmış Stepan Kuroglu. Nicä aklısına getirer Pötr, ozaman bir urok götürmüş Stepan Kuroglu da sansın “kafayı diiştirmiş...” bu adam, inandırmış üürenicileri, ki aralıklarda taa sık gagauz dilindä lafetsinnär aralarında.

Avtorun okulda üürenmesi pek yardımcı olmuş ayırmaa yaşamak yolunu. O 8-ci klası pek üüsek notalarla başlamış. Bakmayarak üüsek notalara, soruş ‘Nereyi gitmäâ üürenmäâ?’ açkılmış. Bulunarkan düşünmeklerdä, o götürmüş dokumentlerini “Avtodorojnyy tehnikum”-a Kişinöv kasabasında. Sayıklamış, ani bobası da bir vakit bu uurda çalışmış. Ama teknikayı hiç sevmäzmiş, onuştan, bir aftadan sora almış dokumentlerini da dönmüş okula 10-cu klası başarmaa deyni. Okulda üürenärkän annamış, ani gumanitar predmetlerini (istoriya, literatura, dillär) pek ii annarmış. Pötr Afanasyeviç aklısına getirer, ani 5-ci klasta engliz dilini taa derindän üürenärmiş. Ozaman üüredici Yaruşin - cenk veteranı, nezamansa kafedranın başı, Moskva universitetindä koymuş uşaklara pek ii uurda sözleşmeyi engliz dilindä. Pek kaavi bir üürediciymiş, becerärmış lafetmäâ englizçä dä, almanca da. Bu üzerä, Pötr Afansyeviç yabancı dillerin fakultetindä üürenmäâ istärmış, ama üüredici olmaa neetlenmäzmiş. Bitki-bitkiyâ, düşünüptä, üürenmesini başlamış Kişinöv universitetindä filologiyâ fakultetindä rus dili hem literatura uurunda.

Universitet hem askercilik ...

77-ci yıllar avtora deyni bereketli olmuşlar. 2-ci kurstan sora, 1977 yılda Pötr Afanasyeviç askercilii Kalugada başlamış. Askercilik etmiş 2 yıl, ama bu yıllar pek duygularını etkiledilär. Kär o yıllar oldular pek faydalı hem bereketli, neçinki ilk peetini gagauz dilindä o yazdı askerdä. Daarsıklılarından Ana tarafı için, hep ozaman duudu Anası için peet “Ana lafı”. Bölä o can sıkıntılını uslandırarmış. Avtor yazêr:

Darsıdım uzakta,
Ne sızlêêr o çanım?
Sansın diilim hasta-
Neredän bu acım?
Özledim anamı,
Düşümä o girer.
Bän ondan adımlı,
İşittim ilk sefer.
Özledim bobamı,
O beni üüretti Kullanmaa kafamı,
İnsana benzetti...
Yaradıcılık yolu.

Boş zamannarında çevirmiş ilk annatmalarını rus dilindän gagauz dilinä. Onnarın birisiymiş L.N.Tolstoyun annatması «Кавказский пленник». Bu çevirmeyi tiparlamış kendi gazetasında “Gagauz sesi” Pötr Yalıncı. Bölä başlamış P.Çebotarın yazıcılık hem şannı yolu.

1979 yılda 3-cü kursta yazmış ilk Kursovoy işini gagauz dilinnän baalı. Öndericisiydi bu iştä İrina Kirilovna Kolça - gagauz sözlüün avtorun birisi (1973). Onuştan, diplom işi dä baalıymış bu

sözlüklän. Diplom işin adıymış «Общая лексика гагаузского и молдавского языков». Öndericisiymiş Gavriil Arkadiyeviç Gaydarcı-anılmış gagauz yazıcısı. Pötr Afanasyeviç o yıllarda aaraştırıp, bulmuş 1500 yakın maanalı laf, gagauz hem moldovan dillerindä, angılarını biz büün dä kullanêrız sözüümüzdä. Elbetki, başka lafları da bulmuş, neologizma laflarını, angılarını bütün dünnedä kullanêrlar. Avtor hepsi lafları tematikalarına görä payetmiş. Bu lääızımdı diplom işinä deyni. Meraklı fakt, ani diplom işini koruyarkana, komisiyanın arasında oturarmış İvanna İvanovna Çeban. Bu insan kendisi Aydar küüyündänmiş, ama Kişinövda Universitetä filologiya fakultetindä rus dilini hem literaturayı üüredärmiş.

Çok talmaç işi var. Çevirer başka dillerdän anılmış şairlerin şiirlerini: A. Puşki nin „Çiçek“, R. Börnsun „Bulsam bir tek karı“, M. Emineskunun „O tek kavaklara Nicä deerlär çoyu - gagauzların Esenini. İlk kiyadında topluydu peetlär hem çevirmä annatmaları bölä avtorların, nicä A. Puşkin, M. Eminesku, Bulat Şalvoviç Akudjava h.b. Bu toplumun var meraklı istoriyası, angısı gösterer, nicä yazıcı idealogiyadan kaçmış. Kiyat hazırmıştı 1983 yılda da verilmiş gagauz yazıcılar Birliin sekşiyasına. Nicä aklısına getirer avtor, Gagauz birliindä Büük adamnar varmışlar: N. Baboglu, D. Tanasoglu, M. Kösä, G. Gaydarcı, S. Kuroglu, ama gençlär dä orada pay alarmışlar: S. Bulgar, İ. Topal, F. Marinoglu, T. Zanet h.b. da yazıcılar. İzlediynän bu toplumu, D. Tanasoglu ozaman demiş: “ неплохо, но надо написать паровоз...». Ozamankı vakıtlara görä “паровоз” sayıarmış şiirlär politika hem partiya için, neçin ki tipardan taa tez çıkararmışlar. Ama yazıcı bu teklifi inkâr etmiş, onuştan, kiyadı bir tarafa koymuş da brakmış bu neeti. Nicä annadêr kendi Pötr, o her zaman yazêr sade ürektän gelän işleri. 6 yıl geçtiynän 1989 yılda, avtora enidän yaklaştı S. Kuroglu da demiş, ani diilläzım o topluma bişey eni yazmaa, zerä yazıcıların arasına ‘Gençleri’ bekleerlär. O yılın, 1989-da ilk kiyadı “Cana yakın” tiparlanmış.

Universiteti bitirdiktän sora, Pötr girmiş işlemäa Bilim Akademiyasına, neredä başka da avtorlar çalışarmışlar. İlk zamannar 1982-2001 yıllarda baş laborant çalışmış. Orada o işlemiş 19 yıl. 1987 yılda gagauz bölümü açıldıynan, Pötr girmiş ilk pay alannarın arasına, neredä ondan kaarä başka da avtorlar vardılar: M. Maruneviç, M. Kolğa, S. Kuroglu, L. Çimpoeş h.b.

Yazıcı annadêr, ani pek sever peet hem kısacık, şakalı annatmaları uşaklara deyni yazmaa. Derindän meraklanêr itemalogiyaylan: soy adların, küülerin hem başka adların olmasınan. 1990-cı yılda avtorun tipardan çıkêr kiyadı “Что воскликнул Турецкий паша», angısı açıklêêr türlü lafların olmasını. Tipardan çıkmış - 8000 kiyat. Bu iş için Bilim akademiyasında kendi ilk ödülünü kabletmiş (paraylan verilmiş - 700 rubli, ozamankı vakıtlarda o büük paraymış). Herbir tükendä satıarmış da Avtora deyni bu büük hodullukmuş.

İkinci kiyat, angısı tipardan çıkmış 1993 yılda, Kişinövda “Гагаузская художественная литература. Очерки», neredä o gagauz literaturası için yazmış. Bu kiyatta avtor doludan annadêr, nicä düzülärdi hem ilerlärdi eni yazılı gagauz avtorların ecelleri gagauz literaturasında. Orada yazdırılêr ölä yazıcılar, nicä: N. Tanasoglu, N. Baboglu, D. Tanasoglu, D. Kara Çoban, M. Kösä, G. Gaydarcı. Bu araştırmalar verdilär kolaylık görmäa, angı uurda bulunêr gagauz literaturası, hem nicä o ilerleer. Önemni eri Pötr Çebotarın incäzanaatında kaplêêr D. Kara Çoban. Ona adalı ayırı tiparlandı 2004 yılda, Ankarada.

P. Çebotar kendi yaratmalarında türlü temalara görä bakışını, duygularını, düşünmelerini hem insannını gösterer. En sevgili yaratmasını o sayêr ilk peetini “Ana lafı”. O şiir ona pek paalı, zerä baalı aklısına getirmeklärân askercilik zamannarında. Canabisinin taa bir kiyadı var “Kuzu gibi uyusun”, angısı hep anasına adalı. Avtorun yaratmaların arasında herbir işi birtakım paalıdır ona.

2016-cı yılda tipardan çıkmış ayırı «Избранный» toplum «Из книг Чеботаря», angısı rus dilindä yazılı. Bu kiyatta toplu Pötr Çebotarın herbir rus dilindä yazılı işleri: peetlär, yazılar Mihail Çakir için, etimologiya araştırmaları, gagauz orfografiya kuralları hem taa çok meraklı informaşıya.

2010 -cu yıldan beeri işleer M. Maruneviçin adına Komratta Bilim merkezindä. Pay almış gagauz dilin eni orfografiya kuralların hazırlamasında da yazmış statya, neredä kendi bakışını, bilimnerini uşakların lafetmesi için, toronnarını yazdırmış.

Bu yıl yazıcı düşünêr tipardan çıkarmaa bir toplumda kendi yaratmalarını gagauz dilindä. Aylesi için kısadan.

1980-ci yılda kendi sevgili aylesi kurulmuş. Mariya Parmaklıylan - karısının baalı gözəl istoriya. Buluşmuşlar universitetdə, taa dooru dediyən yaşamak erində (obşejitiyada). Bir gün, gittiynən dostlarına, buluşmuş Mariyaylan. Tanıştıynan belli olmuş, ani Mariya kendisi tukanka Valäperja küüyündən, ama Gagauz kulturasını pek sevirmiş. Bu ilk görüşmək birleşirmiş gençleri bütün yaşamasına. Sevgilisində də çok şiir yazêr.

Sän çıhma o günü küüyä

Evdä beni beklä.

Çarşafları ur ütüyä

Hem kuşları seslä

Şarap olsun, kef versin

Hem manca ateştä...

Beklä beni cümertesi,

Avşamneyin saat bestä.

En ilkin Mariya üürener eşinin en sevgili imeklerini, tabeetlerini hem paalılıklarını yaşamakta. En sevgili imeklerin arasına girmiş hamurlu imeklär: kırma, piinirli gözlemä, döşemä. İnsan meraklanmış da geldiynən Aydara, buluşmaa avtorun aylesinään pek istemiş babu üüretsın kırma yazmaa. Büünnän-büün bu imekleri yaanından taa pek sever yazıcımız hem pek sık yapılêr onun aylesində. Büün aylä birliktä hem uslulukta yaşêêr. Var iki çocu. İlk oolu duumuş 1981 yılda, adını Văçeslav koymuşlar. İkinci çocu Igor duumuş 1989 yılda. İkisidä evli, onuştan Pötr Afanasyeviçin 4 torunu var, angılarını o pek sever. Nicä deer, onun var büyük kuvetsizlii lafetmää unukalar için. En büyük unukası Alina, Slavanın kızı, 18 yaşında. Büün Rumıniyada üürener, lişeyi bu yıl (2026y.) başarêr. Var meraklı fakt, uşaan boyu 1.88 m. Profesional uurunda voleybolları meraklanêr, Rumıniya çempionatında pay alêr. İkinci unukası çocuk 13 yaşında, basketbolları ilgilenêr.

Tanas dădusunun eri avtorun ecelində.

Temelli sevgiyi gagauz dilinä avtorun Tanas dădusu oldu. Herzaman büyük saygıylan Pötr Afanasyeviç dădusunu sesleyardı. Onun nasaatlarını herkerä fikirinä koyardı, neçin ki Tanas dădu ii bir örnek oldu avtora deyni. «Tanas dădu balaban, boylu-postlu hem bol üürekli adamdı», - annadêr avtor. Ondan Petriya kaldı sevgi Gagauz söyleyişlerin maanalarını açıklamaa. Dădusu pek ii üürekliydi hem şakacıydı. Ama onun cümbüşleri güldürmektän kaarä, derin manaları açıkladılar. Bu adama Petri Çebotar adêêr bir peet “Dădunun türküsü”, angısı büün toplumunda bulunêr. Büyük sevgiyilän hem sıcaklıklan avtor aklısına getirer dădusunu.

Onun var bir dă sevgili personajı gagauz folklorunda - Nastradin. Onun için hem onnunan baalı avtorun çok annatmaları. Onun kıyatların biri “Bizim dost Nastradin”, çok meraklı annatmaları hem halk cümbüşlerini içinä toplêêr.

Artistik yaratmaların dünnesi hem temaları.

Petri Çebotarın yazıları pek original hem meraklı. Yazêr avtor siirek, ozaman, açan ihlam bulêr. Avtor aarayıp, yazêr çok lâazımnı işleri türlü-türlü belli hem önemni temalarda. O bulêr yaşamaktan ölä işleri, angıları çok uygun göstererlär insanın millet karakterini. Avtorun annatmaları göstererlär onun becerikliini temanın seçmesində hem kompozitiyanın düzmesində. Annatmalar, angıları nezanmsa halk dil ustalarından işidilmiş, avtorun elində käämil literatura yaratmaları olêrlar. Orada kolay var nicä bulmaa: Ana tarafı için (annatma «Aydarlı Adestä»), ana-boba için (peet «Uzaklıkta»), sevdä (peet «Bakış»), tabiat için (peet «Güz»), ayledä davranmaklar için (annatma «Boba duygusu»), adetlär hem gaguzlar için (toplum «Гаргузская художественная литература. Очерки»). Avtor, elbetki, kendi duyguları hem fikirleri için yaşamak soruşlarında yazêr (peet «Adamaklar», «Bulmadım», «Yollarımız») hem üzä çıkarêr insanın ii hem prost kalitelerini (Nastradin için annatmalar, annatma «Kırma kokusu»). Sayıklêêrım, ani onun işleri lâazımnı te o insana, kim dooru yaşamayı götümää isteer.

Büünkü gündä, Pötr Çebotarın incăzanaatı gözəl ilerleer. Kıyatları ötää dooru tiparlanêr, onuştan var kolaylık literaturamızda eni dünneleri, annatmaları hem davranmakları üürenmää. Meraklı bir fakt, ani bu şannı adam pek ii lafeder nicä gagauzça, ölä dă türkçä. Bu verer yazıcıya kolaylık, artık, 15 yıl çalışmaa gid Kişinöv kasabasında. Pötr Afanasyeviç pay alêr gagauz dilin gramtika kuralların

enilenmesindä dä. Pay alêr konferençiyalarda, tomlarlık masalarda, diskusiyalarda bilim adamnarın aarasında da üüsek uuru hem bilimnerini gösterer.

Kolaylıklan isteirim sölemää, ani büünkü vakıtlara görä avtorun yazmak stili uygun. Avtor deer, ani roman yazmaa alınmêêr, ama yazêr kısıdan hem deerin maanalı yaratmalarını. İnsaanını, hesaplını hem incäüzlüünü göreriz oradan, ani avtor hiç özenmeer onda olsun çok okuyucu. O çetinniklân söyleer: "...olsun az, ama annayıcı auditoriyam, angısı bana hem literaturaya düşkün...". Soruşa: "Angı uurda büün bulunêr gagauz dili hem angı tendençiyaları var?", - o verdi ölä bir cuvap:

"gagauz dilin zamandaş vakıtlarda var bölä tendençiyaları:

1.genişlener, ilerleer, geliştirer;

2.insanın sayısı azalêr, lafedän dä azalêr".

Avtorun baş misiyası yok, sade neeti var: ne var üreendä, ne var fikirindä - okuyucularına etiştirmää hem inceleyip açıklamaa. Bu da var doorusu.

Pötr Afanasyeviç Çebotar – o bir adam, angısının annatmaları incä duyguları hem derin fikirleri baalêêrlar. Onun yaşaması hem yaradıcılık yolu ii bir örnek herbirimizä deyni olêr. İsteirim sölemää, ki sevinerim, ani aramazıda yaşêêr bir adam, angısı fenomen gibi, poeziyanın özelliklerini hem uygunnuunu, duyup, literaturamızı ilerleder. Sayıklêêrım, ani uslu lafın kuvedi pek kaavi. Pötr Afanasyeviçin yaşaması hem çalışması bunu inandırêr. O gösterer, ani yok faydası çok lafetmää. En faydalı dooru hem hakikat paalılıkları cümneyä açıklamaa. Avtor üüreder uslu işitmää, duymaa hem annamaa, neçin ki bunnar insanı yanındakılarına hem bütün dünneyä taa atent yapêrlar.

Sonunda, isteirim şükür etmää Pötr Afanasyeviçi onun zor çalışmaları için literaturä, kultura hem dil uurunda. Bu adam cümnä insana deyni, kendi halkına deyni çalışêr.

Başarmaa statyamı isteirim gözäl sıracıkların, angıları göstererlêr, ani bu adam - talantlı, açık üürekli, cana yakın hem pek incä duygulu bir Haliz gagauz oolu.

Biz, açan duuêrız, dünneyä geleriz,

Ayrêrız kendimizä yol.

Sora uz gideriz, kimi kerä sapêrız –

Saa taraf bizi çeker ya sol...

Bibliografiya:

1. E-issn 2537–6152 The journal of ethnology and culturology 2018, volume xxiii 135
2. Петр Афанасьевич Чеботарь (к шестидесятилетию со дня рождения).
3. BABOGLU İ.İ.; BABOGLU N.İ.; VASILIOGLU K.K.; BANKOVA İ.D. Gaguz dili hem literaturä okumakları, ürenmäk kiyadı 7-ci klas.
4. BABOGLU İ.İ.; BABOGLU N.İ.; VASILIOGLU K.K. Gaguz dili hem literaturä okumakları, ürenmäk kiyadı 8-ci klas.
5. STOLETNEAİA, A.İ., KILÇIK, E.K.; YUSÜMBELİ,L.İ.; ÇERNİOGLU, M.V., TODOROVA, S.A.; KRAVTOVA, N.P. Gaguz dili hem literaturä ürenmäk kiyadı 10-cu klas.
6. STOLETNEAİA, A.İ., KILÇIK, E.K.; YUSÜMBELİ,L.İ.; ÇERNİOGLU, M.V., TODOROVA, S.A.; KRAVTOVA, N.P. Gaguz dili hem literaturä ürenmäk kiyadı 11-ci klas.
7. 6.STOLETNEAİA, A.İ., KILÇIK, E.K.; YUSÜMBELİ,L.İ.; ÇERNİOGLU, M.V., TODOROVA, S.A.; KRAVTOVA, N.P. Gaguz dili hem literaturä ürenmäk kiyadı 12-ci klas.
8. ÇEBOTAR, P. Tntervyu.

OKULLARDA FOLKLORUN ÜÜREDİLMESİNİN ÖNEMİ

Olga CHIOSEA,

GT-22 Gruppanın üürenicisi
e-posta: kiosaolga9@gmail.com

Danışman

Güllü KARANFİL,

Doktor, Doçent

Komrat Devlet Üniversiteti

Komrat mun., Moldova

Abstract: *Hepsi milletlerin var kendi dilleri,tä nica bizim gagauzların var gagauz dili,bulgarların -bulgar dili,moldvannarin-moldvan dili... Hepsi insannarın var kendi dillerindä masalları,türküleri,söleyişleri,bilmeyceleri,adetleri,legendaları-folkloru.Bizim gagauz halkımızın da zengin hem gözäl folkloru var-türkülär,massallar,dastannar,söleyislar,bilmeycelar- bu dedelerimizin anıt taşı,angısına biz arada-sırada lââzım danısalım,baş üldelim.Bizim gagauz halkımızın folkloru başlär yazıya geçmää biraz geç,neçinki gagauzça ofițial yazımız 1957-nci yıla kadar yokmuş.Buna bakmadan,geçmiş asirin başlantısında,beki biraz taa ileri , gagauz folklorunu başlamışlar aaraştırmaa.Ne yazık ki diil gagauzlar,ama yabancı milletlerin bilimcileri.Ilk aarastirmaci rus etnograf V.A.Moskov.XIX-XX asirlerdeV.Moskov tiparladi “ Гагаузы Бендерского уезда»(1901) hem «Наречия гагаузов Бежцабуу»(1904) kiyatlarını.Taa sora gagauzlar da baslamis folklor toplamaa-onnarin arasında N.Baboglu h.b.Bu aaraştırmacılar göstermişlär ki,gagauzların folkloru hiç diil taa aşaa başka eski kulturalı milletlerin folklorundan.Gagauz halkın fikir keskinii görüner onun aazdan yaratmalarında. Bu çalışmada okulda folklorun üüredilmesinin önemi incelenir . Baslankı klaslar da,gimnaziya klasları da kendi üüretmak programalarında koyêr neet tanıştırmaa üürenicileri halk yaratmalarınınan. Bunun için «Gagauz dili hem literatūra» kurikulumu (üüretmâk programı) hem gagauz dilinin üüretmâk metodikası kullanılêr.*

Keywords: folclor, aarastirmaci, halk, gagauz halkı, okul, kiyat, kultura.

Giriş

Folklor her halkın en büyük zenginliidir. Masallar,dastannar,soleyişlär,deyimmär,bilmeycelär-hepsi folklor yaratmalarıdır.En ilkin derindän izlemiş gagauz folklorunu rus etnografi V.Moskov,gezmiş bizim gagauz küülerimizdä da toplamış masallar,bilmeycelär h.b.Hep o zamannarda başka yabancı milletlerin da bilimcileri Poloniyalı W.Zainçikovski,Bulgaristandan A.Manov göz atmışlar gagauz folkloruna.Bu örneklär büün da gostererlär,nekadar derin fikirlär,aariflik sızıntıları saklı bizim halk yaratmalarında.Ilk ayırı folklor kiyadını topladı hem düzdürdü yazıcı-N.Baboglu.Çok zaamet koydu gagauz folklorunu aaraştırmakta yazıcı D.Tanasoglu. Gagauzlar için halk yaratmaları -hem istoriya, hem kultura . Bu miras kuşaktan kuşaa geçer.Büün bu mirası korumak pek önemnidir. Çünkü modern zamanda yaşamak, tehnologiyalar hem yabancı kulturalar folklorun unutulmasına sebep var nası olsunar. Onun için okulun rolü pek büyüktür. Okul, uşakların en çok üürendii yer, onun için folklor da burada lââzım üüredilsin hem üüredileer da. Gagauz dili uroklarında üürenicilär üüreneer gözäl annatmaa, analiz yapmaa, konuşmaa, soruşlara cuvap etmää. Halk yaratmaları yardımcı olêr uşakların sözlüünü zenginnetmää, halkın istoriyasinnan tanışmaa. Okul kiyatlarında literatūra okumalarında birinci tema «Gagauz halk yaratmaları». Bu gösterer ani, folklor bizim için, gagauzlar için onemni. Başlankı klasların «Ana dili hem literatūra okumaları» üürenmâk kiyatlarında, literatūra okumaları bölümü folklorlan başlär-şaka türküsü, söyleyişlär, bilmeycelär veriler. Gimnaziya uurunda « Gagauz dili hem literatūra okumaları» üürenmak kiyatlarında da hep ölä folklor vardır.5 klas kiyadında halk masalları, halk türküleri, miflär, söyleyişlär, bilmeycelär veriler. 6-nci klas kiyadında masallar «Delica», «Dimitras-Pitiras», «Garga» hem dasatannar «Dengiboz», «Garip

Kamber» var.7-nci klas kiyadında genä birkaç masal göreriz «Altın beygir», «Gan-Kişi»,8-inci klas kiyadında da var masallar «Arif Tilki», «Kelçä-külçä», «Bayır oolu». Uşaklar pek beener seslāmā, okumaa, annatmaa masallari. Masallar geniş bir er kaplêr üürenmāk kiyatlarında, çünkü halk masalı üüredir olmaa arif, açığgöz, ii ürekli, tanımaa iili hem körlüü.

2. Folklorun kulturada önemi. Folklor halkın ruhunu, arifliini gösterer. Her masal, her türkü, her soyleyiş, her bilmeyca bir anlam taşêr. Derin evellerdä onnarı yaradarmışlar halkın talantlı, arif adamnarı. Ama onnarın adlarını uzun vakıtların kayaları silmiş, çünkü o gözäl türkölär, maanilär, meraklı masallar, arifli söyleyişlar, bilmeycelär hic bireri yazılmamışlar (insan o vakıtlar taa yazmaa becerämäzmiş), ama biri-birinä aazdan-aaza annadarmış, ihtärlar gençlerä brakarmışlar. Da böleliklän folklor derin evellerdän büünkü günnerä etişmiş. Folklorun yardımınan: halkın geçmişi üüreniler, adetlär korunêr, nesoy yasamışlar annaşılêr. Er folklor kaybelirsä, halk kendi köklerini unudêr. Bu da büyük bir kayıptır. Biz lääzım tutalım aklımızda ani folklor –bizim halkımızın ihlam sızıntısıdır.

3. Folklorun okulda üüredilmesinin önemi

Folklor –çok lääzimniydır,çünkü o gösterer bizim halkın zengin artistik yaradıcılını,onun istoriya yolunda zor çektiklerini,onun düşünmeklerini,onun savaşlarını,onun duygularını hem karakterini,onun çalışkannını hem kulturasını,onun fikir keskinliğini hem büyük becerikliini.Okulda folklor üüredilmesi kulturenin yaşamasına hem korunmasına yardım eder. Uşaklar masalları, türkölari üürenerek onnarı gelecää taşêr.Her insan kendi kimliğini,kim olduğunu lääzım.bilsin Folklor uşaklara taa bu soruşlara cuvap verer:biz kimiz , neredän gelêriz ,nesoy yaşêriz, nereyâ gideriz.Folklor dilin korunmasına da yardımcı olêr,çünkü folklor dillän sıkı baalı. Söyleyişlär ,masallar ,bilmeycelär dilin zenginliğini gösterer. Folklorun üüredilmesi uşakların ana dilini taa ii,taa islää üürenmesine yardım eder.Masallar uşaklara üüredir: ilik , dooruluk , saygı ,yardımseverlik .Bu da onnarın karakterini kurêr.Masal –gagauz halkın en evelki aazdan yaratma janrasıdır.Masalda görüner,korunmuş şindiya kadar,halkın yaşaması,fikirleri,gagauzların iç duyguları,düşünmekleri hem istoriyası.Biz bileriz,ani masallarda her kerä iiliin hem fenalın arasında düüş gider,hep ta ilik kazanêr,hep aslı enseer yalanı,haliz sevda,haliz dostluk kazanêr.Onuştan da masallarda,nicä bir aynada,,görüner dedelerimizin ürää,onnarın istedikleri hem bir kerä bilä süünmüz umutları.Bilmeycelär üürenicileri düşündürer cuvabı bulana kadar.Söyleyişlär hem deyimnär-bu çok kısa ,ama akıllı sözlär uşakları iilää,beceriklää üüredirlär.Bunnar hepsi yukarda yazdıim gibi usakları ii insan olmaa üüredir. Bu bilgilär onnarın kendinä güvenini arttırêr.Ileri dooru halkı için bişey yapmaa isteirlär,halkına faydalı olmaa isteirlär.Folklor uşakların hayalini açêr. Halk yaratmaları düşünmeyi, analiz etmeyi hem yaratmayı geliştirer.

4. Üüretmak metodikasının soşial faydaları

Folklor üüredilmesi sade bilgi diil, ama bir taraftan da ,soşial faydalar da verer , üürenicilerin dünnä bakışını hem düşünüşünü oluşturrêr : uşaklar taa islää hem gozal lafeder, topluluk içinde ,cümnedä nası kendini götürmää üürenêr , büyüklerä saygı artêr, birliktä çalışma alışkannı olêr. Lafedarkän söyleyişlär hem deyimlär var nasıl kullansınnar.Folklorun her bir janrası uşaklara ana dilini sevdiret,ana dilinä,halkına taa yakınnastırêr.Dedelerimiz onnara örnek olêr keskin fikirlerinnän,şakalarinnän.Üüredirlär iliktä hem zorlukta barabar olmaa,biri-birindän tutunmaa,zorlukları barabar ensemää.Bu da onnarın gelecektä taa ii insan olmalarına ,dooru insan olmalarına,girgin insan olmalarına yardım eder.

5. Büünkü problemalar

Büün folklor tehlikelär altında: teknologiyalar (telefon, internet) , yabancı kultureların etkisi , aylä içindä adetlerin azalması ,aylä arasında gagauzça lafedilmemesi,okullarda uşakların kendi arasında başka dillerdä lefetmesi.Bu üzerä ana dilimiz da tehlikedä,çünkü onnar biri-birinnän baalı.Yabancı dildä kendi halk yaramalarını üürenmää pek kolay diil.Çok uşak artık masal bilmeer,bilmeyca bilmeer,dastan bilmeer, söyleyiş hem deyim kullanmeer. Bu durum folklorun zayıflamasına getirebilir.Folklorun yaşaması için bu işler laazım yapılsın: okul programasında taa çok folklor koyulmalı , masallar hem türkölär dersta lääzım kullanılsın , uşaklar araştırma lääzım yapsın, büyük insannarlan lääzım lafetsinnär.Bu metodlar folklorun kaybelmemesine yardımcı olacak.Bu üzerä folklorun üüretmesini lääzım büünkü isteyişlerä görä taa kaliteli uura kaldırmmaa.

6.Üüretmak metodları

Metodika yardım eder üüredicilerä ölä kolaylıkları uroklarda kullansınnar,angıları uşakların bilgilerini hem becermeklerini ilerlederlär.Usakları läüzım üüretmää kendi ana dilinin gözeiliini hem kuvedini annasınnar.Ana dilinda üürenärkän,uşaklar usaklar gagauz dilinin kaaviliini hem kuvedini taa islää annêrlar,onnar çekederlär halk yaratmalarını bütün üreklän sevmää.Folklorun üüredilmesindä metodlar: annatmak (masal annatmak), soruş-cuvap,ezberi okumak, rollerä görä okumak , aaraştırmak (ayledän toplama) , türkü çalmak,resimnemak.Bu metodlar uroo taa meraklı yapêrlar hem uroklar taa faydalı geçerlar.Usaklar meraklan bekleerlar uüredici sorsun bilmeyca ,okusun onnara bir masal.Uürenicilar buuk havezlan sesleerlar,okuyerlar,cuvap ederlar soruslara. Literatura urokları pek neşeli geçer.Okumakta laf işi büyük fayda verer uşakların leksikasını zenginnetmää deyni,haliz ozaman,açan onnar sinonimleri,antonimleri,omonimleri üürenerlär.Bölä lafların yardımınnan tabiatın gözeiliini, insannarın ii üreклиini,çalışkannını göstermää deyni kullanêrlar;açan onnar haylazları,haseetleri,tamahları,fenaları gülmää alêrlar.Üüredici,bunu esaba alarak,hem üürenilmiş lafları urokta kullanmaa üüreder,hem da kendilerin hergünkü lafetmesindä bu lafları kullansınnar izin eder.Bu laflar halk yaratmalarında var.Başlankı klasların uşaklarında büyük er masalların okuması kapleer.Pek faydalı masalların okuması terbiyetmäk tarafindan.Onnar üürederlär uşakları ii ürekli,cömert,çalışkan, yardımcı ,acırgan,hatır güdän olsunnar.Başka taraftan,masallar üürederlär onnarı şiretleri,hayırsızları,tamahları cezalandırmaa,onnara benzämemää.Masalların dili adetçä kolay,zengin leksikalı,şıralı,annaşılı.Teksti aklılarında ii tutmaa deyni,büük yardım verer rollerä görä okumak.Ozaman hepsi olaylar,işlemnär hem ufaklıklar uzun vakıda uşakların aklılarında kalêr.Inştenirovka da yardım eder personajların karakterini göstermää. Hep bu zamanda üürenicilerin yaratma becermekleri da ilerleerlär.Hepsi bu metodlar yardımcı olêr zenginnetmää üürenicilerin sözlüünü,terbiyetmää sevgi ana dilinä,ana tarafına,gagauz folkloruna,göstermää sevgi hem saygı kendi halkına.

Çıkış Pek derin eveldän,açan yokmuş yazmak-okumak,insan düzärmiş türlü peetlär,angılarını aazdan sölärmışlär,çalarmışlar.Hep aazdan aaza onnar geçmişlär ihtärlardan gençlerä,etişip şindiyadan. Biz kullanêriz onnarı hazırdan,zerä düzülmüşlär eski o zamannardan,diil şindi. Masallarda, türkülerdä insan annadarmış türlü olmuş işleri, kendi zaametlerini, düşünmeklerini, sevinmeklerini, kahırlarını hem umutlarını; cümbüşlärän da kahr daadarmışlar. Folklor halkın kalbidir. Gagauzlar için bu pek büyük rol oynar. Okullarda folklorun üüredilmesi kulturayı, dili hem kimlii koruyar.Er folklor yaşarsa, halk da yaşayacak. Onun için folklorun okulda üüredilmesi pek önemni hem läüzımnı bir iştir.Bunun için okullarda düzennener yarışmalar,nereda usaklar pay alêr.Konkursta enseyennerä diplom hem kıymetli başış veriler.Bu da bir motivatiya uşaklara taa üüsek uurlara çıkmak için . Aaraştırma gösterer ki folklor üüredilmesi uşakların kulturasını, dilini hem kimliini anlamalarına yardım eder.Biraz ilerda yazdıim gibi ii insan olmaa,körlüü hem isläälı annamaa,terbiyeli olmaa yardımcı olêr. Bu da Vatan için,cümnä topluluu için ,gelecek için pek ii.Herbir milletin hakkı var onun dili ilerlesin hem zenginnesin.Bizim da ölä.Biz –gagauzlar büün üüreneriz ana dilimizi şkolalarda. Dilimizi läüzim sevelim hem koruyalım.Dil yardım eder insana türlü-türlü haberleri kabul etmää: istoriyadan,kulturadan. Bizim ana dilimiz türlü asirlerdä yaşayan gagauzların evladboyar arasında bir baalantısıdır.Gagauz dilinin serbest kullanması herbir gagauzun hem yaşamakta,hem çalışmakta, hem yaratmakta temeliydir.Bu üzerä onun üüretmesini läüzım büünkü isteyişlerä görä taa kaliteli uura kaldırmaa.Gramatika temalarını üürenärkän,üüredici läüzım örnekleri gagauz folklorundan da alsın.Uşaklar läüzım okusun,düşünsün,analiz yapsın personajların yaptıklarına,kantarlasın onnarı da çalışsınnar o ii kahramannara benzemää. Halk yaratmaları pek paalıdır insannar için,çünkü üüreder kullanmaa dedelerimizin adetlerini,ilerleder bizim kulturamızı.

Bana görä, benim aaraştırmalarım göre en büyük problemamız- uşakların dili bilmemesi.Elbetki okullarda gagauz dilini üürenmak için çok metod var.Üüredicilər okullarda üüreder,elindän geleni yaper,koyulmuş neetleri tamannamaa çalışêr. Düşüneerim,ani folklorun burada payı büyük,çünkü halk yaratmalarının yardımınnan dili taa kolay üürenmää,taa kolay aklında tutmaa.Umut ederim,ani yakında bu problemamız ortadan kalkacak,da gözäl gagauz dilimizdä taa çok uşak lafedecek.

Bibliografiya:

1. BABOGLU, I.I., VASILIOGLU K.K., BANKOVA I.D., GAGAUZ dili hem literature 6-ncı klas. Chisinau: Ştiinţa, 2006. 306 p.
2. BABOGLU, I.I., VASILIOGLU K.K., BANKOVA I.D., Gagauz dili hem literatura 7-nci klas. Chisinau: Ştiinţa, 2007. 304 p.
3. BANKOVA, I.D.; BABOGLU, I.I.; STOLETNÄYA A.I.; VASILIOGLU K.K. Gagauz dili hem literatura 5-nci klas. Chisinau: Ştiinţa, 2015. 260 p.
4. BANKOVA, I.D.; STOLETNÄYA A.I.; VASILIOGLU K.K. Gagauz dili hem literatura 8-inci klas. Chisinau: Ştiinţa, 2019. 304 p.
5. MAVRODI, M.F., Başlangıç klaslarda gagauz dilinin öğretmek metodikası Komrat, 2018. 252p.
6. RISILÄN, I.D., Gagauz dilini öğretmek metodikası danışma sözlüğü. Comrat-2025 (Blitz-Poligraf). 228p.

UDC 37.016:811.512.161'367.623

**GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA UROKLARINDA NIŞANNIKLARIN
ÜÜREDİLMESİ**

KARASTAN Karina,
GT-22 grupadan student,
gagauz filologiyası hem istoriyası,
Bilim öndercisi:
MUTAF Galina,
doktor, lektor universitar,
Komrat Devlet Universiteti,
Komrat mun. Moldova
e-meil: mutaf.galina@kdu.md

Annotation: The article examines the linguistic and methodological foundations of studying the adjective in Gagauz language lessons. The author analyzes the grammatical features of the adjective, its word-formation potential, and syntactic functions, offering interactive methods for school education...

Keywords: Gagauz language, adjective, linguistics, teaching methods, interactive techniques.

Morfologiyada öğreniciler öğrenenler tanıma söz paylarını hem gramatika kategoriyası, leksika-gramatika takımları, formal lafları bölümneri. Praktika zenginii bu becermeklerin gösteriler birtakım başka bölümnerin yardımınan: orfografiya, punktuatiya, lafdüzme, stilistika. Söz paylarını becerme tanıma hem onların morfologiya nişannarını baamlı olêr orfografiya, punktuatiya, sintaksis, stilistika analizindän, gagauz dilinin normalarından.

Nişannık – morfologiyanın bir payı. Gagauz dilindä nişannık önemni bir yer tutêr. Gagauz dilindä nişannık – kendibaşına söz payı, angısı gösterer predmetlerin nişannarını. Nişannıklar cuvap edêrlêr soruşlara nesoy? angı? netürlü? Lingvistika tarafından nişannıklar taa çok kerä baalı adlıklarlan, örnek: sevgili topraam, kara toprak, eşil çayır. Nişannık gösterer predmetin türlü nişannarını: forma nişannarı, ölçüsünü, dadını, rengini, zamanını, erini, insanın karakterini hem başka nişannarı.

Görü nişannarı	Renk nişannarı	Forma hem ölçü	Dat nişannarı
batal, kurgaf, tuyan	biyaz, kırmızı, maavi	tombarlak, buruk, düz	tatlı, acı, iışı
yufka, zabun, kıvrak	eşil, boz, sarı	bükülü, uzun, kısa	keskin, tuzlu

levent, boylu, balaban	zambak, mor	geniş, dar, büyük	datsız

Nışannıkların kurulması hem dooru yazılması gagauz dilindä üüsek bir uurda bulunêr. Nışannıklar kurulmasına görä var sadä, düzülü hem katlı. Sadä nışannıklar afiksiz olêrlar (kısa, kara, geniş). Düzülü (afiksli) nışannıklar kurulêrlar türlü afikslerin yardımınan. Örnek olarak:

- **-lı, -li, -lu, -lü:** paa-lı, kir-li, tuz-lu;
- **-sız, -siz, -suz, -süz:** paa-sız, kef-siz, tuz-suz;
- **-kı, -ki, -ku, -kü:** avşam-kı, bildir-kı, gece-ki, dün-kü.

Nışannıkların kurulması, dooru yazılması gagauz dilindä morfologiya analizindä büyük yer tutêr. Nışannıklar kurulmasına görä var sadä, düzülü hem katlı. Sadä nışannıklar afiksizdir (kısa, kara, geniş, derin). Afikslän kurulu nışannıklar düzülü sayılêrlar: paa-lı, tüü-lu, kef-siz, su-suz, evde-ki, evel-ki, kız-gın, düz-gün, kes-kin. Katlı nışannıklar kurulêrlar birerdä ya da çizicik aşırı: beşgözlü, eniküülü, uzun-uzun, kıp-kırmızı, mas-maavi. Gagauz dilindä nışannıkların var nicä olsun yaraştırma uurları, angıları gösterêrlär, ani predmettä nesoyso nışan taa üüsek ya da taa alçak var.

Denklik uuru	Yaraştırmak uuru	Ücrünnük uuru
Büük	taa büük	en büük
Gözäl	taa gözäl	en gözäl
Uzun	taa uzun	hepsindän uzun
Kısmetli	taa kısmetli	en kısmetli

Katlı nışannıklar olur kurulsunnar katlamaklan: iki sadä nışannıktan (acı-kar, acı-tatlı), sadä nışannıktan hem düzülü nışannıktan (maavi gözöl) ya da iki düzülü nışannıktan (buruşuk konçlu). Gagauz dilindä nışannıkların yaraştırma uurları gösterêrlär, ani predmettä nesoyso nışan taa üüsek ya da taa alçak var. Denklik uuru temel uur sayılêr (büük, gözöl). Yaraştırmak uuru «taa» lafinnan kurulêr (taa büük, taa gözöl). Üstünnük uuru sa «en» ya da «hepsindän» lafinnan belli olêr (en büük, hepsindän gözöl).

Üüretmäk metodikası – gösterer en dooru hem en efektif yolları, nicä lääzim üürenicilerä vermää bilgileri. Metodika cevap eder üç soruşa: Ne üüretmää? Nicä üüretmää? Neçin üüretmää? Okulda gagauz dilini üüretmäk metodikasının önemi büüktür, neçin ki o yardım eder üürediciyâ düzmää urokları olä, ki bilgiler «kolaydan-çetinä» printipinä görä gitsinlär. Metodika bakışından en paalı iş – o tekstlän işlemäk.

Sırcık

Bir kara kuş sırcık kaçarak gezärdi kaba nadazda. Çemrek hem olä şen, nicä kısmetli adam kaçınır en paalı musafirlerini karşılamak için. O aarardı nadazda tatlı iintisini hem da, sık-sık kaldırıp başını, gözledirdi dolayı – kollardı, kendisi düşmesindi bir düşmana av. Te o buldu bir uzun kara tırtıl, savaştı onu öldürsün, ama kaba toprakta didinmesi boşunaydı, enseyâmezdi. Aldı tırtılı aazına da uçtu çetin yolun üstünä da orada girişti tırtılı, dalayıp, dartmaa, kaldırıp-kaldırıp, çetin erä urmaa. Tırtıl semelendi, artık pek yımışak kıpırdardı... Sırcık aldı bu yarı ölü avı da uçtu yuvasına yavrularına. Orada altı taane geniş açık sarı aazlar beklärdilär imäk gelsin, cıvıl-cıvıl cıvıldardılar... Kabul ettiynän tırtılı, sesleri birdän kesildi. Ana sırcık verdiydi onnara iş. Yavrular kendileri lääzımdı, tepeleyip, öldürsünnär da paylaşınнар tırtılı. Ana vardı nasıl onu, öldürüp, parçalasın da olä hazır versin aazlarına, ama o istemäzdi sevgili uşaklarını hazıronculaa üüretsın. Yok neçin başkasına dayanmaa... Herkez küçüklükten lääzım başlasın alışmaa ekmeeni kendi terinnän, zaametinnän imää...

Örnek: «Sırcık» teksti. Bu tekstin içindä var hem tabiat nışannarı, hem karakter nışannarı. Tekstlän işlerkän, üürenicilär diil sade nışannıkları bulêrlar, ama annêrlar, nicä bu laflar tekstin

atmosferasını diiştirirlär. İlerletmää deyni uşakların bilgisini, var nicä kullanmaa interaktiv metodları:

1. **Metod «6/3/5»:** Klass bölüner gruppalara. 5 minudun içindä her bir uşak lääzim yazsın 3 lafbirleşmesi (nışannık + adlık), angılarını o buldu teksttä.

2. **Metod «Sinkveyn»:** Bu metod yardım eder ayırmaa nışannıkları işliklerdän hem adlıklaran.

3. **Tehnika «Duygu sandı»:** Üüredici klasa getirer bir kapalı sandık. İçindä var türlü predmetlär. Üürenicilär, bakmadan, elinnän diyerlär predmetä hem lääzim sölesinnär en az 3 nışannık.

4. **Metod «Nışannık Detektivi»:** Üürenicilär lääzim bilsinnär saklı bir predmeti, bakıp sade onun nışannarına.

Nışannın üürenmesi – nicä bir kolaylık üürenicilerin bilgilerini kaaviletmektä. Gagauz dili uroklarında nışannık temasını üürenmektä standartlar en önemni rolünü oynêrlar. Nışannın üürenilmesi – o diil sadece bir morfologiya bölümü. Bu bir büyük kolaylık uşaan dünnäa bakışını genişletmäa.

2-ci klasta uşaklar tanışêrlar predmetlerin nışannarınnan. Onnar üürenerlär, ani predmetlär var nicä türlü-türlü olsunar büyüklüünä (yol uzun, fidan üüsek) ya da rengä (patlaca kırmızı) görä. 3-cü klasta başlêr leksika maanasının terminnän hem soruşlarlan. Onnar lääzim bilsinnär, ki adlık predmetleri gösterer, nışannık sa onnarın nışannarını.

Seçimli metodlar hem benim tarafımdan verilän eni yollar göstererlär, ani gagauz dilini üürenmäa var nicä hem lääzim modern hem interaktiv yollarlan. Nışannık temasını üürenärkana en önemni — uşaklarda uyandırmaa dikatını, ki onnar diil sade gramatikayı bilsinnär, ama dilinnin zenginniini «duysunnar» hem onu sevsinär.

Bibliografiya:

1. BABOGLU, N. I. Gagauz dili: Üürenmäk kiyadı 6-cı klas deyni. Kişinöv: Lumina, 2005.
2. BANKOVA, İ. D. Gagauz dilinin gramatikası (morfologiya). Komrat: KDU, 2012. 240 s.
3. KULEVA, V., VORNIKOVA, L. Ana dili: 1-ci klas için üürediciyâ deyni kiyat. Komrat: Tes, 2010. 120 s.
4. STOLETNAYA, A., KILCIK, E. Gagauz dili hem literatura: 2-ci klasa deyni. Kişinöv: Kartä Moldovey, 2015. 160 s.
5. STOLETNÄYA, A., KILÇIK, E. Gagauz dili hem literatura: 3-cü klasa deyni. Kişinöv: Kartä Moldovey, 2016. 154 s.
6. ÇEBOTAR, P. A. Gagauz dili: metodika bakışları hem praktika işleri. Komrat, 2018. 90 s.

UDC 37.016:811.512.1:811.512.165

ORTAOKULDA TÜRKÇE VE GAGAUZCA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Tatiana KAZAKU,

GT-22 Grubu öğrencisi,

gagauz filologiyası hem istoriya ksafedrası,

e-posta: cazacu.23@yahoo.com

Danışman:

Güllü KARANFİL,

doktor, lektor

Komrat Devlet Üniversitesi

Komrat, Moldova Cumhuriyeti

Abstract: This article presents a comparative analysis of Turkish and Gagauz language teaching methods at the secondary school level. The study is based on the official curricula

“Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)” and “Kurrikulum „Gagauz dili hem literatura“ (2019/2024)”, as well as on the theoretical framework of modern linguodidactics. The comparison covers five key components: objectives, content, process, learning tools, and organisational forms including assessment. The findings reveal fundamental differences determined by the sociolinguistic status of each language. The Turkish curriculum, designed for a dominant national language environment, focuses on developing high-level linguistic competence, critical thinking, and aesthetic expression through a functional approach to grammar, workshop-based organisation, and multifaceted assessment. The Gagauz curriculum, operating in a minority language context, prioritises language preservation and ethnic identity maintenance through a systematic approach to grammar, folklore-rich texts, and predominantly traditional assessment forms. The article concludes with specific recommendations for improving Gagauz language instruction, including the integration of explicit strategy teaching, digital media content, workshop adaptation, and teacher training in modern assessment tools.

Keywords: comparative analysis, Turkish language teaching, Gagauz language teaching, secondary school, language teaching methods, curriculum analysis, minority language, linguodidactics, assessment, language policy

Giriş

Günümüzde dil öğretimi, dar anlamda bir bilgi aktarım süreci olmaktan çıkmış; bireyin kişilik gelişimi, düşünme becerilerinin şekillendirilmesi ve kültürel kimliğinin korunması gibi daha karmaşık işlevleri üstlenen bir alan hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, özellikle farklı dillerin farklı statülere ve işlevlere sahip olduğu çok dilli ortamlarda daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. İşte bu bağlamda, farklı sosyolinguistik konumlarda bulunan iki Türk dilinin —Türkçe ve Gagauzca— öğretim metodolojilerinin karşılaştırılması hem teorik hem de pratik açıdan özel bir önem taşımaktadır.

İlk bakışta, Türkçe ile Gagauzcanın karşılaştırılması pek haklı görülmeyebilir. Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti’nin tek resmî dili olarak hayatın her alanında güçlü ve istikrarlı bir konuma sahipken, Gagauzca Moldova Cumhuriyeti içindeki Gagauzyeri Özerk Bölgesi’nde sınırlı işlevlerle varlığını sürdüren, desteğe ve korunmaya muhtaç bir dildir. Ancak her iki dilin de Türk dil ailesine mensup olması, onları karşılaştırmalı bir dilbilimsel temelde ele almayı mümkün kılmaktadır. Dahası, tam da bu farklı statü, karşılaştırmayı anlamlı kılmaktadır: öğretimdeki farklılıklar, dil sistemlerinin kendi iç özelliklerinden değil, daha çok dilin statüsü, dil politikaları ve işlevsel ortamı gibi dışsal etkenlerden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul düzeyinde (Türkiye’de 5–8. sınıflar, Gagauzyeri’nde 5–9. sınıflar) Türkçe ve Gagauzca öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Araştırma, hedef, içerik, süreç, araçlar ve değerlendirme biçimleri olmak üzere beş temel bileşen üzerinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın temel araştırma sorusu şudur: Farklı sosyolinguistik statülere sahip iki dilin öğretim programları arasında hangi temel farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar nasıl açıklanabilir? Bu soruya yanıt aranırken, aynı zamanda Türkçe öğretiminde kullanılan bazı yöntem ve yaklaşımların Gagauzca öğretiminin geliştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceği de tartışılacaktır.

2. Yöntem ve teorik çerçeve

Bu araştırmanın metodolojik temeli, modern lingvodidaktikte kabul gören sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Mozelova ve Mikova’nın modeline göre, dil öğretim süreci birbirleriyle sıkı sıkıya bağlı bileşenlerden oluşur: amaç ve hedefler, içerik, araçlar, strateji (yaklaşım–yöntem–teknoloji–teknik hiyerarşisi), ilkeler, örgütsel biçimler ve sonuç [2, s. 99]. Bu model, metodolojiyi parçalı bir biçimde değil, bütüncül ve sistemli bir şekilde ele almayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca çalışmada, öğretim stratejilerinin sınıflandırılması ve kademeli sorumluluk devri modeli konusunda Passov [3] ve Şçukin’in [4] görüşlerinden de yararlanılmıştır.

Karşılaştırmalı analiz şu ana başlıklarda gerçekleştirilmiştir: hedef ve içerik bileşeni (amaçlar, dil bilgisi, metin seçimi, tematik çerçeve); süreç bileşeni (bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, öğretim yöntemleri, karşılaştırmalı yöntemin kullanımı); araçlar (ders materyalleri, atölyeler, dijital

ve görsel-işitsel kaynaklar); öğrenme etkinliklerinin örgütlenmesi ve değerlendirme biçimleri (geleneksel ve alternatif ölçme teknikleri, geri bildirim türleri).

Veri kaynakları olarak Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)” [10], Gagauzyeri Eğitim Bakanlığı’nın “Kurrikulum „Gagauz dili hem literatür“ (2019/2024)” [11] belgeleri ile konuyla ilgili bilimsel literatür [1; 5; 6] kullanılmıştır. Araştırmada nitel karşılaştırmalı yöntem benimsenmiş, belge analizi ve tematik içerik analizi tekniklerine başvurulmuştur.

3. Hedef ve içerik bileşenlerinin karşılaştırması

Türkçe programının nihai hedefi, “dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilen” bir dil kişiliği yetiştirmek olarak formüle edilmiştir [10, s. 5]. Bu hedef, öğrencilerin eleştirel düşünme, değerlendirme, yorumlama, araştırma yapma ve estetik değeri olan sözlü ve yazılı ürünler ortaya koyma becerilerini kapsamaktadır. Türkçe programında dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir bilgi ve estetik gelişim aracı olarak konumlandırılmaktadır. Buna karşılık Gagauzca programının hedefi oldukça farklıdır. Programın giriş bölümünde doğrudan şu ifade yer almaktadır: “Büünkü gün, büünkü soşial durumu isteer, ki gagauzlar unutmasınnar kendi dilini, kendi kulturasını” [11, s. 5]. Burada dil, etnik kimliğin ana simgesi olarak kurgulanmakta, temel vurgu koruma ve sürdürme üzerine yapılmaktadır. Gagauzca programında ana dil, “çocuğun kendisini anlamasına, dünyada kendi yerini ve kişiliğini bulmasına” yarayan bir araç olarak tanımlanmaktadır [11, s. 5]. Bu karşılaştırma, Türkçe programının niteliksel bir mükemmeliye, Gagauzca programının ise bir varoluşsal savunma stratejisine dayandığını açıkça göstermektedir.

Dil bilgisi öğretiminde de benzer bir karşıtlık görülmektedir. Türkçe programında geleneksel “dil bilgisi” terimi terk edilmiş, yerine “dil yapıları” kavramı getirilmiştir. Programda açıkça belirtildiği üzere, “dil yapılarının bir ‘amaç’ olarak görülmesinin önüne geçilmiştir. Öğrencilerin dil yapılarını bir ‘araç’ olarak kullanıp okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anlayabilmeleri, daha nitelikli sözlü ve yazılı üretimler yapmaları hedeflenmiştir” [10, s. 9]. Dil bilgisi kuralları ezberlenmesi gereken bir sistem olmaktan çıkarılmış, anlam oluşturma ve iletişim işlevlerine hizmet eden bir araç hâline dönüştürülmüştür. Örneğin, geleneksel yaklaşımda “-yor ekinin görevleri” öğretilirken, yeni programda “Yargının gerçekleşme anını, gerçekleşme anından öncesini, gerçekleşme anından sonrasını ve sürekliliğini gösteren söz varlığı/dil yapıları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır [10, s. 9]. Gagauzca programı ise klasik, sistem odaklı dil bilgisi öğretimini sürdürmektedir. Beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar programda açıkça fonetik, leksikoloji, morfoloji ve söz dizimi bölümleri yer almakta, her bir konu için ayrıntılı saat dağılımı verilmektedir [11, s. 8–11]. Bu yaklaşım, dilin sınırlı bir ortamda varlığını sürdürebilmesi için yapısal bilincin şart olduğu anlayışını yansıtmaktadır.

Metin seçimi konusunda da iki program arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe programı, metin türü açısından son derece geniş bir yelpaze sunmaktadır: geleneksel destanlar, şiirler, hikâyeler, anılar, gezi yazıları; bunun yanı sıra modern bloglar, vloglar, sosyal medya iletileri, hiper metinler ve hatta yapay zekâ uygulamaları gibi dijital içerikler de programa dâhil edilmiştir [10, s. 25–26]. Metin, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) merkezinde yer almakta, her tema bir metin türü etrafında yapılandırılmaktadır. Gagauzca programı da tür çeşitliliği sunmakla birlikte, ağırlıklı olarak folklor ve ulusal edebiyat üzerine kurulmuştur. Masallar, efsaneler, türküler, atasözleri, bilmece; N. Baboglu, D. Kara-Çoban, K. Vasiloglu, T. Zanet, M. Köse gibi Gagauz yazarlarının şiir ve öyküleri ön plandadır [11, s. 19–20, 26–27, 33–34, 40–41, 47–48]. Güncel dijital metin türleri (bloglar, sosyal medya paylaşımları, vloglar) programda yer almamaktadır. Bu durum, Gagauzca programının daha çok geçmişe ve kültürel mirasın korunmasına odaklandığını, güncel iletişim biçimlerini ise dışarıda bıraktığını göstermektedir.

4. Süreç bileşeni ve strateji öğretimi

Süreç bileşeni açısından iki program arasındaki farklılık belki de en çarpıcı olanıdır. Türkçe programı, tutarlı bir biçimde öğrenci merkezli paradigmayı uygulamaktadır. Programda, öğrencilerin “aktif katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılabildiği bir sınıf iklimi” oluşturulması gerektiği vurgulanmakta [10, s. 6], öğrencilerin kendi

öğrenme süreçlerinin yöneticisi konumunda olmaları hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için programda 20’den fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji ayrıntılı olarak tanımlanmış ve bunların nasıl öğretileceğine dair somut bir model sunulmuştur. Öne çıkan bilişsel stratejiler arasında ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, özetleme, planlama, gözden geçirme, bilgi toplama, sorgulama ve gözlemleme yer almaktadır [10, s. 10–14]. Üstbilişsel stratejiler ise “üstbilişsel izleme” ve “üstbilişsel kontrol” olarak iki başlık altında toplanmış, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri ve gerektiğinde strateji değiştirmeleri hedeflenmiştir [10, s. 14–15]. Bu stratejilerin öğretiminde “Kademeli Sorumluluk Devri Modeli” kullanılmaktadır: öğretmen önce stratejiyi model olarak gösterir, ardından öğrencilere gruplar hâlinde rehberlik eder, son aşamada ise öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak uygularlar [10, s. 15–16].

Gagauzca programında ise durum farklıdır. Teorik düzeyde “üörenici üretmāk/üörenmāk proşesinde subyekt olsun” (öğrenci öğrenme sürecinde özne olsun) denilmekle birlikte [11, s. 3], programın yapısı ağırlıklı olarak ayrıntılı konu listeleri ve saat planlarından oluşmaktadır. Strateji öğretimine yönelik Türkçe programındakine benzer sistematik bir bölüm bulunmamaktadır. Aktif yöntemler (tartışma, proje, rol oyunu) anılmakta fakat bunların nasıl uygulanacağına dair somut bir rehberlik sunulmadığı gibi, öğrencilere hangi stratejilerin kazandırılacağı ve bu stratejilerin hangi aşamalarda öğretileceği belirtilmemiştir. Bu durum, programda dile getirilen öğrenci aktifliği hedefinin büyük ölçüde teoride kaldığını göstermektedir.

Karşılaştırmalı yöntemin kullanımı konusunda iki program arasında ilginç bir farklılık daha bulunmaktadır. Gagauzca programı, disiplinlerarası yetkinlikler başlığı altında doğrudan şu karşılaştırmaları önermektedir: “gagauz dili yabancı dillärän, gagauz dili hem romun dili, rus dili” [11, s. 7]. Bu, öğretim sürecinde Gagauzcanın hem genetik olarak akraba olduğu Türkçeyle hem de çevresindeki baskın dillerle (Rumence/Moldovaca, Rusça) karşılaştırılmasını öngören bilinçli bir metodolojik tercihtir. Öte yandan Türkçe programı, tek dilli bir ortam için hazırlandığından, karşılaştırmalı yönetime hiç yer vermemekte; aksine, yazma ve konuşma bölümlerinde öğrencilerin “yabancı dillerden alınan ve dilimizde henüz yaygınlaşmamış kelimelerin Türkçelerini kullanması” gerektiği vurgulanmaktadır [10, s. 59]. Bu farklılık, iki programın farklı dil ortamlarına verdikleri doğal bir tepkidir: baskın dil ortamında “dil saflığı” kaygısı ön plana çıkarken, azınlık dil ortamında karşılaştırmalı yöntem bir bilinç oluşturma ve dilin yapısını kavratma aracı olarak işlev görmektedir.

5. Araçlar ve dersin örgütlenmesi

Öğretim araçları ve dersin örgütlenme biçimleri açısından da iki program arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe programında ders kitapları belirli fiziksel standartlarla (19,5 cm x 27,5–27,8 cm, 19–21 form) tanımlanmış ancak belirli bir yayınevine bağlanmamıştır [10, s. 31]. Bununla birlikte, programın en dikkat çekici özelliği atölye sistemidir. Üretim Atölyesi (konuşma ve yazma), Dinleme/İzleme Atölyesi (film, animasyon, belgesel) ve Okuma Atölyesi (kitap analizi) olmak üzere üç tür atölye tanımlanmış ve bunların uygulanmasına yönelik ayrıntılı esaslar getirilmiştir [10, s. 16–19]. Her dönem bir film ya da belgesel sınıfta analiz edilmekte, bir diğeri aileyle birlikte izlenmektedir. Yine her dönem iki kitap okunmakta, biri sınıfta tartışılmakta, diğeri yazılı raporla değerlendirilmektedir. Bu atölyeler, programın öğrenci merkezli yapısını somutlaştıran temel araçlardır.

Gagauzca programında ise belirli bir ders kitabı serisine atıf yapılmakta (“Gagauz dili hem literatura 5–9”, Ştiința Yayınevi), ancak atölye sistemine benzer bir yapı bulunmamaktadır. Görsel-işitsel materyaller (audio-, tele-, video tedarıkları) yalnızca beceri listelerinde anılmakta, bunların ne sıklıkta ve hangi yöntemle kullanılacağı belirtilmemektedir. Bu durum, bu tür araçların kullanımını tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakmaktadır. Grafik düzenleyiciler (kavram haritası, hikâye haritası) özellikle destekleme bölümlerinde anılmakla birlikte, Türkçe programındaki gibi sistematik bir kullanım sunulmamaktadır.

Dersin örgütlenme biçimleri açısından da benzer bir tablo çıkmaktadır. Türkçe programında sınıf içi etkinlikler büyük ölçüde atölyeler etrafında yapılandırılmış, ayrıca proje çalışmaları, tartışmalı okuma, müze ve kütüphane gibi yerlere düzenlenen gezi dersleri, rol kartlarıyla

dramatizasyon gibi çeşitli örgütlenme biçimleri programın doğal bir parçası hâline getirilmiştir. Gagauzca programında ise temel örgütsel biçim klasik ders olarak kalmakta; grup çalışması ve proje gibi biçimler anılmakla birlikte (örneğin 8. sınıfta “Ana dilin geleceä bizim elimizdä” projesi), bunların yapısı, sıklığı ve değerlendirilmesi belirtilmemiştir.

6. Değerlendirme sisteminin karşılaştırılması

Değerlendirme sistemleri, bir öğretim programının gerçekte neye değer verdiğini gösteren en önemli göstergelerden biridir. Türkçe programı, geleneksel ve alternatif değerlendirme biçimlerinin dengeli bir karışımını sunmaktadır. Geleneksel teknikler (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, kısa yanıtli soru) programda yer almakla birlikte, asıl ağırlık alternatif ve performansa dayalı tekniklerdedir. Öğrenciler, ürün dosyası veya portfolyo oluşturmakta; bu dosyada sözlük, günlük, anı, gezi yazısı, şiir defteri, alıntılar seçkisi, özdeyişler, atasözleri ve deyimler gibi çeşitli ürünlere yer verilmektedir [10, s. 59, 86]. Ayrıca, dinleme becerisi için öz değerlendirme ölçeği, sözlü sunumlar için akran değerlendirme formu geliştirilmiştir. Sözlü anlatım becerisi, ayrıntılı rubriklerle değerlendirilmektedir: akıcılık (spontane konuşmadan çok yavaş, duraklamalı konuşmaya kadar), sözcük bilgisi (zengin ve uygun kullanımdan yetersiz olana kadar), söyleyiş (anlaşılmayı engellemeyenden anlaşılmayı imkânsız kılana kadar), dil yapılarının doğruluğu (seyrek hatadan anlaşılır cümle kuramamaya kadar) ve etkileşim stratejileri (konuşmayı başlatma, sürdürme, bitirme) gibi ölçütler kullanılmaktadır [10, s. 261]. Tartışma becerileri için ise “konunun dışına çıkmamak” tan “tartışmayı mantıksal çıkarımlar üzerinde yürütmek” e kadar 10 kriterden oluşan sayısal bir dereceleme ölçeği sunulmaktadır [10, s. 240]. Geri bildirim konusunda ise program, yargılayıcı değil betimleyici dönüt kullanılmasını önermekte ve bunun nasıl verileceğine dair örnekler sunmaktadır [10, s. 27].

Gagauzca programında da bazı modern değerlendirme teknikleri anılmaktadır (portfolyo, testler, dereceli puanlama anahtarları). Ancak bunların hiçbiri Türkçe programındaki ayrıntıda örneklendirilmemiştir. Değerlendirmenin merkezinde geleneksel teknikler yer almaktadır: kontrol diktesi, takrir yazma (izleme), sözlü cevap, yeniden anlatım [11, s. 23]. Biçimlendirici geri bildirim kavramsal olarak anılmakla birlikte [11, s. 50–51], somut bir kullanım kılavuzu bulunmamaktadır. Bu durum, Gagauzca programında değerlendirmenin daha çok ölçme (not verme) işleviyle sınırlı kaldığını, geliştirme ve yönlendirme işlevinin ikinci planda olduğunu göstermektedir.

7. Sonuç ve öneriler

Bu karşılaştırmalı analiz, Türkçe ve Gagauzca öğretim programları arasında altı temel farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Birincisi, hedef düzeyinde Türkçe programı üst düzey dil yetkinliği ve eleştirel düşünmeyi hedeflerken, Gagauzca programı öncelikli olarak dilin ve etnik kimliğin korunmasına odaklanmaktadır. İkincisi, dil bilgisi öğretiminde Türkçe programı işlevsel bir yaklaşım (“dil yapıları”) benimserken, Gagauzca programı klasik sistem bilgisi yaklaşımını sürdürmektedir. Üçüncüsü, metin seçiminde Türkçe programı geleneksel metinlerin yanı sıra güncel dijital türlere de yer verirken, Gagauzca programı ağırlıklı olarak folklor ve ulusal edebiyatla sınırlı kalmaktadır. Dördüncüsü, strateji öğretimi açısından Türkçe programı güçlü, ayrıntılı ve model temelli bir yaklaşım sunarken, Gagauzca programında strateji öğretimi sistematik olarak yer almamaktadır. Beşincisi, araçlar ve ders örgütlenmesi bakımından Türkçe programı atölyeler, projeler, gezi dersleri gibi çeşitli biçimleri içerirken, Gagauzca programı klasik ders yapısını korumaktadır. Altıncısı, değerlendirme sisteminde Türkçe programı portfolyo, öz/akran değerlendirme ve betimleyici geri bildirim ile çok yönlü bir yaklaşım sunarken, Gagauzca programı dikte ve takrir gibi geleneksel tekniklere daha fazla ağırlık vermektedir.

Bu bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak, Gagauzca programına Türkçe programındaki modele benzer şekilde açık ve sistematik bir strateji öğretimi bölümü eklenmeli; öğrencilerin hangi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri hangi aşamalarda kazanacağı somut olarak belirtilmelidir. İkinci olarak, Gagauzca dersine dijital medya metinleri (blog, vlog, sosyal medya paylaşımı, dijital oyun tasarımı, podcast oluşturma gibi) ve yapay zekâ gibi güncel temalar dâhil edilerek öğrenci motivasyonu artırılmalı, dilin sadece bir miras değil aynı zamanda güncel bir iletişim aracı olduğu gösterilmelidir. Üçüncü olarak, Türkçe programındaki atölye sistemi Gagauzca dersinin koşullarına (haftada 3 ders saati) uyarlanarak ders dışı etkinlikler veya dönemlik projeler

olarak önerilebilir. Dördüncü olarak, Gagauzca programında anılan proje çalışmaları daha somut hâle getirilmeli, her sınıf düzeyi için en az bir proje örneği ve bu projelerin değerlendirilmesine yönelik rubrikler geliştirilmelidir. Beşinci ve son olarak, Gagauzca öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında rubrik kullanımı, portfolyo hazırlama ve betimleyici geri bildirim teknikleri uygulamalı olarak öğretilmeli; bu sayede değerlendirmenin biçimlendirici işlevi güçlendirilmelidir

Kaynakça:

1. KAPITONOVA, T.İ., MOSKOVKIN, L.V., & ŞÇUKIN, A.N. Metody i tehnologii obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu. Moskova: Russkiy yazık. Kursy, 2018. 312 s.
2. MOZELOVA, İ.V., & MIKOVA, S.S. Ponâtia «metodika», «metod», «tehnologia», «podhod» i «priem» v lingvodidaktike. Rema. Rhema, 2022, № 1, s. 86–108.
3. Passov, E.İ. Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pişem. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2009. 124 s.
4. ŞÇUKIN, A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo. Moskova: Flinta, 2018. 508 s.
5. GEDIK, D. Cumhuriyet'ten Günümüze Türkçe Dil Politikaları ve Dil Planlamaları (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, 2022.
6. IPIS (Institute for Public Policy). Gagauz Language and Education in Moldova. Kişinev, 2022.
7. Moldova Cumhuriyeti Kanunu № 344-XIII "Gagauzya'nın (Gagauz-Yeri) Özel Hukuki Statüsü Hakkında". 1994.
8. Gagauzyeri Özerk Bölgesi Kanunu № 30-XVII/VI "Gagauz Dilinin Uygulama Alanının Genişletilmesi Hakkında". 2018.
9. Programı, O. T. D. Ö. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. 2024.
10. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
11. Kurrikulum „Gagauz dili hem literatura“. ATÖ Gagauzyeri, 2019/2024.

UDC 37.016:811.512.161'367.623

ADLIIN YARDIMINNAN ÜRENNİCİLERİN KOMUNİKATİV KOMPETENTİYALARINI GENİŞLEDİLMESİ

Kristina STANÇEVA,
GT-22 grupadan student,
gagauz filologiyası hem istoriyası,
Bilim öndercisi:
Galina MUTAF,
doktor, lektor universitar,
Komrat Devlet Universiteti,
Komrat mun. Moldova
e-meil: mutaf.galina@kdu.md

Abstract: The article examines the main difficulties encountered by 5th–6th grade students in the development of oral and written speech during Gagauz language and literature lessons. Particular attention is paid to lexical, grammatical, orthographic, punctuation, psychological, and communicative challenges that affect the formation of students' speech competence. The study analyzes the causes of these difficulties and proposes effective pedagogical approaches and practical exercises aimed at overcoming them. Special emphasis is placed on the role of nouns in enriching students' vocabulary, developing coherent speech, and improving communicative skills. The paper highlights the effectiveness of communicative, lexical-semantic, morphological-grammatical, syntactic, and text-based approaches in language teaching. The findings demonstrate that the systematic and integrated use of these methods contributes to the development of students'

linguistic competence, enhances their oral and written communication skills, and increases the effectiveness of learning the Gagauz language.

Keywords: *speech development, Gagauz language, grades 5–6, learning difficulties, communicative competence, vocabulary enrichment, nouns, teaching methods, oral and written communication.*

Üörenicilerin söz ilerlemesi, en aktual dava gagauz dilini üöretmâk metodika tarafından. Bir kişinin sözü, en önemni gösterici onun kaliteli lafetmesindâ, becermeklerindâ, düşünmeklerindâ, angıları lââzımnı olêrlar onun ileri dooru, geniş zanaatına. Okul, lââzım üöretsin kendi üörenicilerini dooru, pak, yalpak, kaliteli lafetmââ. Üörenicilerin söz becermekleri-o bir geniş çevrâ, angısı baalı bol lafetmâklân, dooru cümleleri kurmaklan, soruşlara serbest cuvap vermâklân hem başka becermeklêrlân. Üörenicilerin sözü taa islââ gelişer, açan kurulu uygun tedarıklar(kiyat okumak, eni informaşıya annamak h.b.) Bizim neetimiz yapmaa bu proşesi taa aktiv. En önemli komponentlêr bizim sözüümüzdâ oynêêrlar seslêr, laflar, lafbirleşmelêr, cümlelêr.

Üörenicilerin söz ilerlemesi 5-6 klaslarda en temel bir bölüm, angısı mutlak geçiler gagauz dili hem literatüra uroklarında. Bü yaşlarda, sistemaya görâ geçiler, artık taa zor uurlara. Taa çok olêr material teoriya tarafından, aazdan hem yazılı cuvaplar gelişer. Üörenicilêr lââzım ilerletsinnêr diil salt dil normalarını, ama becersinnêr kurmaa logikayca, baalantılı cümleleri, tekstleri türlü tiptâ hem stildâ. Üörenmâk proşesindâ, üörenicilêr karşılaşêrlar türlü zorluklarkan, angıları yufkaladêr onnarın sözüünü.

1. *Leksika zorlukları.*

En aktual problema üörenicilerin söz ilerlemesindâ- o söz zebilliin yokluu. Üörenicilêr dayma kullanêrlar hep o lafları, hep o cümleleri sözdâ, zorlanêrlar sinonimneri, antonimneri bulmaa. O götüürer sözün incelmesinâ, etişmeer lââzımnı okumaklar hem söz komunikaşıyası.

Çözölmâk yolu: iş laflarlan(sinonim, anntonim uydurmaa), iş sözlüklêrlân, sınışlar türlü formada herbir uura görâ, okumak çevrenin genişlenmesi, yaradıcılık sınışları h.b.

Örnek: Aşaaada laflara bulunuz sinonim da onnarı yannaşık yazınız tefterlerinizâ. evel – beygir –

	direk –	
varlıklı –	dart –	üşümââ –
gitmââ –	sus –	taş –
yaşlı –	yaşamak –	çıbık –
çendelâ –	dooru –	kıyak

Örnek: Aşaaadakı lafları tefterlerâ yazınız, noktaların erinâ uyar afiksleri ekleyin.

Üören ..., oku..., yaz..., kiyat..., tefter..., şirit..., iş..., köpük..., baş..., çekerdek..., ses..., ger..., gör..., kalk..., annat. [3 s.70-75].

2. *Gramatika zorlukları.*

Üörenicilêr 5-6 klaslarda dayma kaçırêrlar çok yannışlık cümlelerin kurmasında, dooru kullanmêrlar hallân formalarını, yanılêrlar işliklerin formalarında hem başka uurlarlan da zorluk çekerlêr. Katlı cümlelerin kurmasında, uşaklar logikayca baalaamêrlar kendi fikirlerini. Sebep çıkışêr ondan, ani üörenicilerin gramatika becermekleri ilerler oyaca, cümlelerin stukturasının zor annamakta.

Çözölmâk yolu: gramatika normaların kaavileşmesi praktika tarafından, shemalara görâ cümleleri kurmak, iş hem analiz yannışlıklarlan, gramatika istediklerinâ görâ cümleyı ilerletmâk, kurmak.

Örnek: Aşaaadakı sadâ cümleleri teftelerâ yazın, onnara sintaksis analizi yapın, baş hem ikincili payların altlarını çizsin.

1. İlk yazın bizim ana tarafımız gözâl eşerer. 2. Çalışkan çiftçilêr geniş kırlarda pek kââmil işleerlêr. 3. Bu vakıtta da küçük uşaklar şkolalarda üörenmeyi brakmêêrlar. 4. Güzün şkolacılar yardım ederlêr büyüklerâ bereketi toplamaa [1, s. 25].

3. *Baalantılı hem logical cümlelerin zorlukları.*

Üörenicilêr dayma duyerlar zorluk baalantılı cümleleri kurmakta, baalantılı tekstleri kurmakta. Onnarın yaratmalarında yok açıklık, sıralık. Uşaklar tutmêêrlar yaratmanın formasını

(gırıř, temel payı, ıkıř). Bozulêr fikirin ilerlemesi, yok olêr logika yaklařımnarı.

Sebeb— üürenicilerin becermekleri düşer taa kötü uura, uřaklar becerâmerlâr ayırma ömemni erleri.

Çözölmäk yolu: üürenmää kurmaa tekstin planını; yaratmalara koliktivli analiz yapmak; iş tekstlân; sınıřlar baalı tekstlân; etaplara görâ yaratma yazmak (plan, denemäk, redaktıya yapmak, yazmak).

Örnek: Aaadakı teksti yazın, annadın, nicâ o kurulu, koyun ona ad, bulun onun çeketmesini, temel payını, bitkisini, öz fikirini.

Dıřarda işidildi kedilerin üüsek sestâ mäulaması. Bân baktım pençeredân.Komuřunun evin ardında, balaban aaçın dalında, otururdu iki kedi, aacın altında sa kaçınrdı bir büyük köpek. O yarım saat kadar brakmadı kedileri, insinnâr aaçttan erâ. Tezdâ geldi köpâân saabisi da kooladı onu evinâ. [1, s.28]

4. *Orfografiya hem punktuațiya zorlukları.*

Pek çok biz karşı geleriz, ani uřaklar dayma kaçırêrlar orfografiya hem punktuațiya yannıřlıklarını hem zor olêr ilerletmää yazılı sözü. Üürenicilâr sınařêrlar diil doru yazmaa, durguçluk nıřannarını bellietmemää, bu yannıřlıklar yufkaladêrlar onnnarın dikkatlını.

Çözölmäk yolu: orfografiya sınıřları, iş orfogramalarlan, kendi-kendini kontrol etmæk, kantarlamak, tekstleri okumak, annamak, hesaba almak, incelemæk.

Örnek: Ařaadakı cümleleri yazın. Lääızmnı lafları noktaların erinâ koyunuz.

1. Gün duusunda gök ... 2. Tezdâ ... duuacek. 3. Biz büyük ... ilkyaz gününü karşılêêrız. 4. Gün yısıdacek bizim ... 5. Biz ... güneřli havayı. 6. Uřaklar gür seslân ana ... için türkü çalêrlar.

Sözlük:gün, kızarêr, severiz, topraamızı, tarafı, sevinmeliklân [2 s.73].

5. *Zorluklar psihologiya uurundan.*

Çoyu üürenicilâr 5-6 klaslarda zoorlanêrlar, sıkıllêrlar aazdan cuvap vermektân, korkêrlar yanılmaa, yannıř bir şey söylemää, yapmaa, utanêrlar klasın önündâ cüvap vermää. Bu engellâr gösterer onnarın kıyıřıksızlını, sıkılmaklarını. Bu sepep olêr onnarın prost aazdan cuvap vermää hem taa pasiv olêrlar urokta. Sebeplâr taa var nicâ olsunnar baalı onnarın yař özelliklerinnân.

Çözölmäk yolu: kurmaa dostlu hem yalpak atmosfera urokta, kullanmaa iş grupalaarlan yada iş çiftlerdâ, uřakları metetmää, sınıřları yavař-yavař zoorlatmaa, sınıřları oyun formasında kurmaa, kullanmaa.

İř çiftlerdâ. Kurun dialog verilmiř temalara görâ.

Okulda Benim gelecek zanaatım Gagauziya-sevgili Vatanım [5, s.15].

Zorluklar sınıřları annamakta.

Var zaman üürenicilâr dooru annamêrlar yada hiç annamêrlar temayı ya řınıřın istediini, angısından sora zor bulmaa, kantalamaa onnarın bilgilerini, bu sonuçlarlan zor olêr başarmaa neetlenmiř davaları. O gösterer, ani etişmeer lääızmnı uurlar, becermeklâr maanayca okumakta.

Çözölmäk yolu: üürenmää yapmaa analiz temaya hem sınıřlarda bilmedii lafları incelemää, birliktâ lafetmää sınıřların maanasını, becermää ayırmaa lafbirleşmeleri cümlelerdân, maanayca okumakların becermeklerini geliřtirmää.

Örnek: Ařaadakı laflarlan düzün birkaç katlı cümlâ. Bu cümleleri yazın, birinâ sintaksis analizini yapın. Çok, gün, lüzgâr, řkola, aaçlar, dostum, kardařım, üüredici, izmetçi [1, s.85].

6. *Aazdan sözdan, yazılı sözâ geçilmesi için zorluklar.*

Aazdan söz, kurala görâ, taa serbest, ama taa zor onu açıklamaa. Üürenicilâr zoorlanêrlar, ačan aazdan, yazılı sözâ geçêrlâr. Onnar becermerlâr bol açıklamaa kendi fikirlerini, korkêrlar zorluklardan, kaçırêrlar söz yannıřlıklarını, dayma tekrarlêrlar hep o lafları.

Sebeb: aazdan sözün ayrılması yazılı sözdân, etişmeer sınıřlar praktika tarafından, yufka söz zebilli, fikirin genişlenmesi.

Çözölmäk yolu: teksti yazmaa deyni, taa çok tekrarlamaa onu aazdan, kolektivli taftada tekst kurmak, üüretmää onnarı, bulsunnar yannıřlıklarını(tekrarlı lafları aaramaa, diil dooru lafı becermää ayırmaa).

Örnek: Ařaadakı teksti bir-iki sıra okuyun, adlayın. Kapayıp kiyadı, kendi laflarınızlan

annadın, kullanın sadâ hem katlı cümleleri.

Biz başça içinä girdik. Bir balaban, eşil dallı dut aacın altında vardı taftadan kurulu masa. Bu masanın dolayında görünärdi alçak skemnelär. Biz o skemnelerä oturduk, taazä, pak soluk başladı raatlık vermää bizä. Ev saabisi getirdi da koydu masanın üstünä bir sepet alma, angıları kırmızıydı hem gözäl kokardı.

Üörenicilerin söz ilerlemesi, kalêr aktual bir dava gagauz dilini üörenilmesindä. En önemni iş bu uurda olêr adlın, nicä kendibaşına söz payın üörenilmesi. 5-6 klaslarda olêr geniş bir mera adlın üörenilmesindä, onun geniş gramatika özellikleri, aktiv aazdan hem yazılı sözdä kullanılması, gösterer, nekadan zengin bu söz payı. Adlıklan çakışmak için metodika yaklaşımınarı çıkışêr diil salt gramatika bilgilerini oluşturmakta, ama söz zebilliin zenginnesindä, komunikativ becermeklerindä hem üörenicilerin baalantılı sözündä. Onuştan, üüredici lääzım kullansın türlü metodika yaklaşımınarını, angıları olêr efektif üürencilerin söz ilerlemesindä.

Adlıklan işlemäk için önemni davalar:

Bu söz payı için bilgileri derinnetmää; Üörenicilerin söz zebilliini genişletmää;

Lafbirleşmelerin hen cümlelerin kurulması için becermekleri oluşturmaa; Aazdan hem yazılı sözün ilerlemesi.

Gagauz dilini üüretmæk metodikasında nışannanêr, ani iş söz ilerlemesinnän lääzım geçirilsin bir ayırı sistemaya görä hem baalansın herbir bölümä.

Adlıklan işlemäk için metodika yaklaşımınarı:

1. Komunikativ yaklaşımı.

Komunikativ yaklaşımı gösterer adlın kullanılmasını türlü söz durumnarında. Üörenicilär üürenerlär: kurmaa lafbirleşmelerini; kurmaa cümleleri, tekstleri, pay almaa dialoglarda h.b. Adlık olêr önemni bir başlık, çünkü gösterer predmeti hem cümlelerin önemni komponenti olêêr. Bu uurda işlemäk yardım eder kendi fikirlerini, düşünmeklerini açıklamaa hem söz kompetençiyalarını kurmaa.

2. Leksika-semantika yaklaşımı.

Leksika-semantika yaklaşımı götürer üörenicilerin söz zebilliin zenginnesinä. O oluşêr: antonimleri- sinonimleri bulmakta, lafları tema özelliklerinä görä erleştermää, iş çokmaanalı laflarlan h.b. Butakım iş ilerleder üörenicilerin dil becermeklerini hem zenginnesinde onnarın aktiv hem pasıv söz zebilliini.

3. Morfologiya-gramatika yaklaşımı.

Bu yaklaşım ilerleder üörenicilerin gösterer adlın özelliklerini gramatika uurundan: sayı, hal cannı, cansız adlıklar, kendili adetçä h.b Adlın gramatika özelliklerin üörenilmesi yardım eder üörenicilerä dooru, kaliteli lafları sözdä kullanmaa hem yannışlıkları kaçırmaamaa.

4. Sintaksis uurundan yaklaşım.

Sintaksis yaklaşımı gösterer adlın rolunu cümledä. Üörenicilär üürenerlär belli etmää subyekti, predikati, tamannı, hallı, bellili. Bu soyda iş ilerleder üörenicilerin analiz becermeklerini hem gramatikayca sözün dooruluu.

5. Tekst yaklaşımı.

Tekst yaklaşımı gösterer adlın kullanılmasını teksttä. Bu uurda iş var nicä olsun: resimä görä tekst kurmaa, takrir yazmaa, yaratma yazmaa h.b. İş tekstlän ilerledeer üörenicilerin baalantılı sözünü hem oluşturêr logikayca cümlelerin kurmak becermekleri. Takrir hem yaratma-en efektif sınış çeşitleri, çünkü onnar logikayı hem sözü ilerlederlär.

6. Praktika uurundan yaklaşım.

Praktika uurundan yaklaşım belli eder türlü çeşittän sınış yapmaa: lafbirleşmesi kurmaa, shemalara görä adlık ayırmaa, adlın morfologiya analizi h.b. Bu takım iş ilerledeer üörenicilerin komunikativ becermeklerini hem düzelder sözda adlın kullanılmasını.

Üörenicilerin söz ilerlemesindä adlıklan çalışmak için metodlarlan iş.

Gagauz dili üörenilmesindä türlü tiptä metodlar kullanılêr:

Annatmak-ilüstratıyalı metodu. Eni material annadılêr, türlü prezentaçiyalar, shemalar hem tabliçalar kullanılêr.

Aaraştırmak metodu. Üörenicilär kendibaşına materialı sııretmektän, incelemektän çıkış

yapêrlar

Oyun metodu. Kullanılêr söz , gramatika, laf yaradıcılık oynunnarı. Oyun metodu kaldırêr üürenicilerdâ üüsek kef, meraklık gagauz dilini üürenilmesindâ.

Bu işi çekettirmää deyni, laazım üürenicilerin yaşlarını da kantarlamaa. Bu yaştâ, onnarda gelişeer:

Logika düşünmekleri;

Dikkatın çekilmesi;

Kendibaşına çıkış yapması;

Üürenicilâr 5-6 klaslarda, artık, becererlâr dil yaklaşımınarına analiz yapmaa hem çıkışlar yapmaa, angısı gösterer materialın islää kabledilmesini hem incelemesini. Adlıklan sistemalı iş kurmaa, yardım eder üürenicilerin komunikativ kompetençiyalarını geliştirmää hem söz kulturasını ilerletmää [4, s.6-12].

Çıkış: İş adlıklan 5-6 klaslarda önemni rol oynêêr üürenicilerin söz ilerlemesindâ hem üürenmâk proçesindâ. Türlü metod yaklaşımınarını kullanmak, yardımcı olêr geliştirmää üürenicilerin gramatika becermeklerini, söz zebilliini zenginleder, ilerleder onnarın baalantılı aazdan hem yazılı sözünü.

Zorluklar, angıları peydalanêrlar üürenicilerin söz ilerlemesindâ 5-6 klaslarda, gagauz dili uroklarında, gösterer kompleksli, derin bir maana: leksika, gramatika, orgografiya hem psihologiya uurundan. Onnarı aşmaa deyni, mutlak lâazım üüredicinin sistemalı, başarılı işi, angısı baalı olacek teoriyalan hem praktikaylan hem kurmaa lâazımını yaklaşımınarı, ani uşakların söz becermekleri olsun taa aktiv. Salt kompleksli yaklaşımnan, var nicâ kurmaa üürenicilerdâ dooru, kaliteli, açık sözü, angısı çok önemni, onnarın başarılı üürenmesinâ deyni.

Komunikativ, leksika-semantikalı, morfolojiya-gramatikalı, sintaksisli yaklaşımınarı kompleksli kullanmak, genişleder üürenicilerin söz kompetençiyalarını.

Bibliografiya:

1. BANKOVA, İ.D., BABOGLU, İ.İ., STOLETNYAYA, A.İ., VASİLİOĞLU, K.K., BABOGLU, N.İ. Gagauz dili hem literatura okumakları: 5-inci klas. Chişinău: Ştiința, 2015.
2. ÇEBOTAR, P.A., KOPUŞÇU, M.İ., Bankova İ.D. Gagauz dilinin orfografiya hem punktuatıya kuralları.- Kişinöv, 2015.73; 73 p.
3. STOLETNYAYA, A., YUSUMBELİ, L., Çernioglo M. *Gagauz dili hem literatura* 5 klas, Ştiința, 2024, s.23- 26; 70-75.
4. STOLETNYAYA, A. Gagauz dilindâ hem literaturada üüretim proçesin düzünnenmesi // Gagauz dili hem literaturası. Bilim-metodika jurnalı. 2018.№ 4. s. 6-12.
5. UZUN, A. Takrir – sistemalı iş baalantılı söz ilerlemesindâ // Gagauz dili hem literaturası. Bilim- metodika jurnalı. 2020.- № 1- 2. – s

UDK: 372.881.512.133

ORTAOKUL DÜZEYİNDE GAGAUZCA DERSLERİNDE İSİM ÖĞRETİM YÖNTEMİ

FOLTEA Inessa,

Grup: GT-22

Gagauz filologiyası hem istoriya kafedrası.

E-mail: ifoltea@yahoo.com

Prof. Dr. **Gullu KARANFIL,**

Komrat Devlet Üniversitesi, Komrat

Abstract: *The present article focuses on the methodology of teaching nouns in Gagauz language classes at the secondary school level. It analyzes traditional and modern teaching approaches, emphasizing interactive and communicative methods. Special attention is given to the*

role of contextual learning and practical exercises. Examples from the Gagauz language are included to demonstrate effective teaching strategies.

Keywords: Gagauz language, noun, teaching methodology, secondary education, grammar

Giriş. Gagauzca, Oğuz grubu Türk dilleri içerisinde yer alan ve Moldova Cumhuriyeti'nde yaşayan Gagauz halkının ana dilidir. Günümüzde dilsel kimliğin korunması ve geliştirilmesi açısından ana dil eğitimi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Gagauzca'nın ortaokul düzeyinde sistemli ve metodolojik olarak öğretilmesi, yalnızca dil becerilerinin değil, aynı zamanda kültürel bilincin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Dil öğretimi sürecinde dilbilgisel kategorilerin öğretimi temel bir yer tutar. Özellikle isim kategorisi, dilin en temel ve işlevsel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. İsimler, öğrencilerin çevreyi algılaması, nesneleri adlandırması ve düşüncelerini yapılandırması açısından merkezi bir rol oynar. Bu nedenle isim öğretimi, aşamalı, sistematik ve iletişimsel yaklaşımlarla desteklenmelidir [1].

Gagauzca'da İsimlerin Dilbilgisel Özellikleri. Gagauzca'da isimler (isimner), dilin temel leksik kategorisini oluşturur ve hem morfolojik hem de sentaktik açıdan önemli özellikler taşır.

Anlam bakımından: Somut isimler: *ev, kapu, ağaç* . Soyut isimler: *sevda, umut, korku*

Sayı bakımından: Tekil: *uşak*; Çoğul: *uşaklar, adamnar*

Kullanım bakımından: Cins isimler: *kitap, köy, masa*; Özel isimler: *Komrat, Maria*

Gagauzca örnekler (genişletilmiş): *Bu ev pek büyük. Benim anam evdä. (Annem evde). Uşaklar sokakta oynêêr. (Çocuklar sokakta oynuyor). Adamnar sabahdan akşama kadar işleyer. Bizim köy küçük ama güzel. Maria kitap okuyêr ve yazı yazêr.*

Bu tür örnekler, öğrencilerin isimlerin yalnızca anlamını değil, aynı zamanda cümle içindeki işlevini de kavramasına yardımcı olur. Dilbilimsel araştırmalara göre, dilbilgisel kategorilerin bağlam içinde öğretilmesi öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır [2].

İsim Öğretiminin Amaçları. Ortaokul düzeyinde isim öğretimi aşağıdaki pedagojik hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlar: Öğrencilerin isim kavramını bilinçli şekilde kavraması. İsimleri doğru morfolojik biçimde kullanabilmesi. Cümle kurma becerilerinin geliştirilmesi. Aktif söz varlığının zenginleştirilmesi. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun yöntemler seçmeli ve öğrenme sürecini kademeli olarak yapılandırmalıdır.

İsim Öğretiminde Geleneksel Yöntemler. Açıklayıcı yöntem. Bu yöntem, öğretmenin bilgiyi doğrudan aktardığı klasik bir yaklaşımdır. Özellikle temel kavramların açıklanmasında etkilidir. Ancak öğrencinin pasif kalmasına neden olabileceği için tek başına yeterli değildir [1].

Alıştırma yöntemi. Öğrenciler çeşitli alıştırma yoluyla bilgilerini pekiştirir: İsimleri metin içinde bulma. Tekil-çoğul dönüşümleri yapma. Cümle kurma

Örnek: *“Verilen kelimelerle cümle kurunuz: ev, uşak, kitap”*

Modern ve Etkileşimli Yöntemler. İletişimsel yaklaşım. Bu yaklaşım, öğrencilerin dili aktif kullanmasını teşvik eder. Örnek diyalog: *Sen kimsen? Ben uşakım. Sen neredesin? Ben okuldayım.*

Bu tür uygulamalar, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirir ve dilin doğal kullanımını destekler.

Oyun temelli öğrenme. Oyunlar, öğrenme sürecini motive edici hale getirir: Nesne bulma: “Sınıfta isim bul” . Kart eşleştirme: resim + kelime . Hızlı cevap oyunları . Araştırmalara göre, oyun tabanlı öğrenme öğrencilerin dikkatini artırır ve öğrenmeyi kolaylaştırır [3].

Bağlamsal öğretim. İsimler gerçek yaşam bağlamında öğretilmelidir: *Benim babam işte. Bizim ev köydä. Uşak kitap getirêr.* Bu yöntem, öğrencilerin dili gerçek yaşamla ilişkilendirmesine yardımcı olur.

Ek Uygulama Yöntemleri. İsim öğretiminde aşağıdaki teknikler oldukça etkilidir: Hikâye oluşturma. Rol yapma (rol-play). Grup tartışmaları. Görsel materyaller

Örnek etkinlik: Öğrencilere bir resim verilir ve şu görev yapılır: “Resimde gördüğünüz nesneleri isim olarak yazınız ve cümle kurunuz.”

Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. İsim öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar şunlardır: Çok dilli ortamdan kaynaklanan dil karışımı. Soyut isimlerin anlaşılmasında zorluk . Öğrencilerin pasif kalması.

Bu sorunların çözümü için öğretmen: çeşitli öğretim yöntemlerini birleştirmeli; öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemeli; pratik uygulamalara ağırlık vermelidir . Bu tür pedagojik yaklaşımlar öğrenme verimliliğini artırmaktadır [2].

Ölçme ve Değerlendirme. Öğrencilerin gelişimi farklı yöntemlerle değerlendirilmelidir: Yazılı testler . Sözlü sunumlar . Uygulamalı görevler

Örnek görevler: “5 isim yaz ve her biriyle cümle kur.” “Somut ve soyut isimleri ayır.”

Değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif dil kullanımı ön planda tutulmalıdır.

Sonuç. Gagauzca derslerinde isim öğretimi, dil öğretiminin temel aşamalarından biridir. Bu sürecin etkili olabilmesi için hem geleneksel hem de modern yöntemlerin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Özellikle iletişimsel, bağlamsal ve oyun temelli yaklaşımlar, öğrencilerin dili aktif kullanmasını sağlar ve öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Bu da Gagauzca'nın korunması ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bibliyografiya

1. ИВАНОВ, И. Методика преподавания тюркских языков. Москва, 2018.
2. ПЕТРОВА, А. Основы лингвистики. Кишинев, 2020.
3. Gagauz dili öğretim materyalleri, Komrat Devlet Üniversitesi.

СЕКЦИЯ 4. ГЕРМАНСКАЯ И СЛАВЯНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

UDC 811.111'373.45

FOREIGN PLURAL FORMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

Olga BRATAN,

Student of the Group AN-24

e-mail: bratanolga@gmail.com

Scientific Adviser

Prascovia NICOLAEVA,

M.A. in Germanic Philology, University Lecturer

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

Abstract: *This article examines the phenomenon of foreign plural forms in the English language. Due to historical borrowings from Latin, Greek, French, and other languages, English has preserved a number of irregular plural forms that differ from the standard “-s” ending. The study analyzes their origin, classification, usage in modern English, and the tendency toward simplification. The findings show that while traditional plural forms remain common in academic and formal contexts, simplified forms are increasingly used in everyday communication.*

Keywords: *foreign plurals, English language, morphology, borrowings, linguistic change, Latin plurals, Greek plurals*

Introduction

Modern English is characterized by a significant number of lexical borrowings that entered the language during different historical periods [1, p. 102].

As a result of these borrowings, English adopted not only new vocabulary but also certain grammatical patterns. One of the most interesting examples is the existence of foreign plural forms. Unlike regular English nouns that form the plural by adding “-s” or “-es,” many borrowed nouns preserve their original plural endings.

Foreign plural forms are especially common in academic, scientific, and technical language. Words such as *datum* – *data*, *criterion* – *criteria*, *phenomenon* – *phenomena*, and *analysis* – *analyses* demonstrate grammatical structures inherited from Latin and Greek [3, p. 97]. These forms often create difficulties for learners because they do not follow standard English rules. The relevance of this topic is connected with the increasing role of academic English in modern education and international communication. Students frequently encounter foreign plural forms in textbooks, research articles, and professional terminology. Therefore, understanding their formation and usage contributes to better grammatical competence and language accuracy. The purpose of this article is to analyze the origins, classification, functions, and modern tendencies related to foreign plural forms in English.

Literature Review

Many linguists have examined the influence of foreign languages on English morphology. According to Baugh and Cable, the English language absorbed thousands of Latin and Greek words, especially during the Renaissance period, when classical education became highly influential [1, p. 105]. These borrowings preserved elements of their original grammatical systems.

Crystal emphasizes that foreign plural forms remain an important feature of educated English because they reflect historical continuity and stylistic precision [2, p. 45]. He also notes that many foreign plurals are associated with academic prestige and scientific terminology.

Researchers distinguish several major categories of foreign plurals according to their origin.

Latin nouns often follow patterns such as -us - -i (focus – foci, nucleus – nuclei), -um - -a (datum – data, bacterium – bacteria), and -a - -ae (formula – formulae, antenna – antennae) [3, p. 101]. Greek nouns usually change -on - -a (criterion – criteria, phenomenon – phenomena) or -is - -es (analysis – analyses, thesis – theses).

Swan points out that English demonstrates a natural tendency toward simplification. In contemporary communication, speakers increasingly use regularized plural forms such as formulas instead of formulae or indexes instead of indices [4, p. 312]. However, traditional forms continue to dominate in scientific and formal contexts.

Modern linguistic studies also highlight the sociolinguistic aspect of foreign plurals. The choice between traditional and simplified forms often depends on education level, professional environment,

and communication style. For example, scientists and academics usually prefer classical plurals, while everyday speakers tend to use simplified forms.

Methodology

The present study is based on theoretical analysis and synthesis of linguistic literature devoted to English morphology and lexical borrowing.

Several academic books and grammar references were examined in order to identify the most common patterns of foreign plural formation.

The research focuses on the following objectives:

- classification of foreign plural forms according to their origin;
- comparison between traditional and regularized plural forms;
- analysis of usage in academic and informal communication;
- identification of difficulties faced by English learners.

The methodology is qualitative rather than quantitative. The study does not include statistical corpus analysis; instead, it provides a descriptive overview of the phenomenon using examples from linguistic literature.

Research Findings

The analysis of linguistic sources reveals several important findings concerning foreign plural forms in modern English.

1. Classification of Foreign Plurals

Foreign plural forms can be divided into categories according to their language of origin.

Latin origin:

- -us - -i: nucleus – nuclei, stimulus – stimuli;
- -um - -a: datum – data, curriculum – curricula;
- -a - -ae: formula – formulae, larva – larvae.

Greek origin:

- -on - -a: criterion – criteria, phenomenon – phenomena;
- -is - -es: analysis – analyses, crisis – crises.

Other languages:

- bureau – bureaux (French);
- tempo – tempi (Italian).

These examples demonstrate the historical influence of European languages on English vocabulary [3, p. 101].

2. Variation in Usage

An important finding is the coexistence of traditional and regularized plural forms. In many cases, both forms are acceptable:

- formulas / formulae;
- indexes / indices;
- appendixes / appendices.

The choice depends largely on context. Academic and scientific writing usually preserves the traditional forms, whereas everyday communication often prefers simplified plurals [4, p. 315].

3. Simplification and Language Change

English tends to simplify grammatical structures over time. This tendency affects foreign plural forms as well. Many speakers use regular English endings because they are easier to remember and pronounce [4, p. 312].

For example, the noun *data* increasingly functions as a singular collective noun in modern English. *Media* is also frequently used with singular verbs in journalism and informal communication.

Such examples illustrate the dynamic nature of language evolution.

4. Educational Challenges

Foreign plural forms create difficulties for English learners because:

- they do not follow regular grammatical rules;
- they require memorization;
- they vary depending on context and style.

Nevertheless, mastering these forms improves academic writing and contributes to higher linguistic competence [2, p. 60].

5. Importance in Academic English

Foreign plural forms remain highly productive in medicine, law, biology, linguistics, and other scientific disciplines. Terms such as *bacteria*, *criteria*, and *analyses* are widely used in textbooks, lectures, and research articles. As a result, students who study English for academic purposes must understand both traditional and simplified forms.

Conclusion

The study demonstrates that foreign plural forms represent an important aspect of English morphology and reflect the historical development of the language.

English borrowed numerous nouns from Latin, Greek, French, and Italian, many of which preserved their original plural forms.

The research confirms that English currently operates with a dual system in which traditional foreign plurals coexist with simplified English forms.

Although the tendency toward regularization is becoming stronger, classical plurals remain essential in formal and academic communication [4, p. 318].

Understanding foreign plural forms helps learners improve grammatical accuracy, expand vocabulary, and communicate more effectively in academic contexts.

Future research may focus on corpus analysis of foreign plural usage in contemporary media and professional discourse.

References:

1. BAUGH, A.; CABLE, T. *A History of the English Language*. Routledge, 2002.
2. CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press, 2003.
3. QUIRK, R.; GREENBAUM, S. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, 1985.
4. SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford University Press, 2016.

ENGLISH AS A NETWORKING TOOL FOR BUILDING AN INTEGRATED
DIGITAL SPACE FOR MULTICULTURAL AND BORDERLESS YOUTH
COMMUNITIES

Victoria BUDAC,
Student of the Group 3123
e-mail: budak.vicky@mail.ru
Scientific Adviser

Natalia MAZURENCO,
M.A. in Germanic Languages,
PI College named after Mihail Ciachir
Comrat, RM

Abstract: *This study examines English as a networking tool in a global digital space for multicultural youth. As a lingua franca, English enables communication across diverse cultural and linguistic contexts. The paper highlights the role of education in developing communicative competence and emphasizes modern approaches such as gamification, interactive learning, and digital tools.*

It also identifies challenges, including differences in language proficiency and unequal access to technology, and suggests solutions such as differentiated and blended learning. The findings confirm that English is essential for communication, collaboration, and intercultural interaction in the global digital society.

Keywords: *English as a Lingua Franca, Digital Communication, Multicultural Youth, Global Digital Space, Communicative Competence, English Language Teaching, Primary Education; Gamification, Digital Tools in Education, Blended Learning, Intercultural Communication, Digital Literacy.*

In the context of globalization and rapid technological development, communication has undergone significant transformation. The expansion of the internet and social media has created a unified digital environment in which individuals from diverse cultural and linguistic backgrounds can interact without geographical limitations. Within this evolving space, English has emerged as a key instrument of global communication.

Today, English is widely recognized as a global lingua franca, enabling effective interaction across digital platforms such as social networks, online games, educational environments, and international collaborative projects. Its use allows young people not only to exchange information but also to establish social connections, cooperate, and actively participate in global communities.

The relevance of this study lies in the increasing importance of English as a networking tool in a multicultural and borderless digital world. At the same time, the effectiveness of such interaction largely depends on the level of language proficiency, which is primarily developed within the educational system. Therefore, particular attention should be given to English language teaching, especially at the primary level, where the foundation of communicative competence is established.

The aim of this research is to investigate the role of English as a networking tool in the formation of an integrated digital space for multicultural youth communities and to analyze its significance in modern education.

The objectives of the study are:

- to analyze English as a global lingua franca;
- to explore its role in digital communication among young people;
- to examine the importance of English language learning in the educational system;
- to identify effective teaching methods used in primary education.

The object of the research is digital communication among multicultural youth. The subject of the research is the use of English as a communication tool and the methods of teaching it in modern education.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying its findings to improve English language teaching practices in primary school and to enhance students' communicative competence in digital environments.

In the era of globalization, language has evolved from a subject of study into a fundamental tool for interaction. As noted by D. Crystal, English functions as a global language due to its widespread use in international communication, education, and digital technologies [1]. In this context, English serves not merely as a linguistic system but as a shared medium that facilitates cross-cultural interaction.

In parallel with technological advancement, digital platforms have become key environments for communication among young people. Social networks, online games, and virtual learning spaces bring together individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds. Within these environments, English operates as a practical communication tool rather than a marker of native-speaker identity, as emphasized by J. Jenkins [2].

This, in turn, contributes to the formation of integrated digital communities characterized by openness, diversity, and constant interaction. Participation in such communities requires not only access to technology but also the ability to communicate effectively. Consequently, English proficiency emerges as a critical factor influencing inclusion in global digital networks.

Modern youth actively engage in digital environments, forming communities that transcend geographical and cultural boundaries. These communities function as dynamic spaces for interaction, collaboration, and knowledge exchange.

English acts as a unifying element within these networks, enabling users to participate in discussions, collaborate on projects, and share experiences. Moreover, digital communication is often characterized by speed, informality, and adaptability, which further strengthens the role of English as a flexible and functional medium of interaction.

At the same time, it can be argued that access to digital communication is closely linked to language competence. As noted by M. Warschauer, the ability to use language in digital environments directly affects access to information and participation in social processes [4]. Thus, English proficiency becomes not only a linguistic skill but also a key component of social inclusion and digital literacy.

Furthermore, effective participation in digital communication requires more than language knowledge alone. It involves the development of digital communicative competence, which includes intercultural awareness, critical thinking, and the ability to adapt communication strategies to different contexts. Therefore, English functions as both a communication tool and a gateway to global youth culture.

Given the increasing importance of English in digital communication, the educational system plays a crucial role in preparing students for participation in a globalized world. In this regard, primary education is of particular importance, as it forms the foundation of language competence and learning motivation.

Early language learning is especially effective when it is based on meaningful communication and active student involvement, as highlighted by J. Harmer [3]. At this stage, learners develop not only vocabulary and grammar skills but also their ability to perceive, interpret, and use language in real contexts.

It can be suggested that the quality of early language instruction significantly influences students' future engagement with English. Ineffective teaching methods may lead to a decline in motivation, whereas interactive and student-centered approaches can foster long-term interest and success.

Modern educational practice requires a balanced integration of traditional and innovative teaching methods. Such an approach enables educators to create a dynamic learning environment that reflects real-life digital communication and prepares students for active participation in global

networks.

One of the most effective approaches is gamification, which involves incorporating game elements into the learning process. This method can be explained within the framework of constructivist learning theory, where students actively construct knowledge through engagement and interaction. In practice, gamification can be implemented through digital platforms such as Kahoot!, Quizizz, or Classcraft. For example, teachers can organize vocabulary or grammar competitions in the form of live quizzes, where students answer questions in real time using their devices. Points, leaderboards, and instant feedback increase motivation and create a sense of achievement. In more advanced scenarios, a “character development system” can be introduced, where students complete communicative tasks to gain experience points and progress through levels.

Another effective strategy is the use of interactive and collaborative tools that simulate authentic communication. Applications such as Padlet and Flip allow students to express their ideas, respond to peers, and participate in discussions in English. For instance, students can record short video responses to a topic, comment on each other’s posts, or collaborate on shared digital boards. This type of activity develops both speaking and writing skills while fostering a sense of community.

In addition, digital platforms like Duolingo or BBC Learning English can be used for individualized practice. These tools provide adaptive exercises, immediate feedback, and opportunities for самостоятельное обучение, allowing students to reinforce their skills outside the classroom.

Another engaging method is quest-based learning, which can be implemented both digitally and offline. Teachers may use platforms such as Genially to design interactive quests, where students complete a series of tasks in order to achieve a final goal. Alternatively, printed game boards and карточки can be used in the classroom to create a physical learning experience. These activities encourage teamwork, problem-solving, and active language use in simulated real-life situations.

At the same time, it is essential to maintain a balance between digital and traditional teaching methods. While digital tools provide interactivity and immediate feedback, excessive screen time may negatively affect students’ health and concentration. Therefore, teachers should combine technological solutions with traditional materials such as flashcards, role-playing activities, and movement-based tasks.

Furthermore, effective teaching should address different learning styles. Visual learners benefit from multimedia content and interactive presentations, auditory learners from listening exercises and discussions, and kinesthetic learners from role-playing and physical activities. The integration of diverse methods ensures inclusivity and maximizes student engagement.

In this context, technology should not be seen as a replacement for traditional teaching, but rather as a complementary tool that enhances communication, interaction, and motivation. When used thoughtfully, digital resources significantly contribute to the development of communicative competence and prepare students for real participation in global digital environments.

Despite the advantages of modern approaches, several challenges remain in the process of teaching English. One of the primary difficulties is the variation in students’ language proficiency levels, which requires differentiated instruction and additional effort from teachers.

Another significant challenge is the overreliance on digital technologies. Although digital tools enhance engagement, excessive use may reduce attention span and negatively affect students’ health. Furthermore, unequal access to digital resources may create disparities in learning opportunities.

These challenges highlight the complexity of integrating English teaching into a digital context and demonstrate the need for thoughtful and balanced pedagogical solutions.

Despite the challenges outlined above, there are effective strategies that can significantly improve the quality of English language teaching and support students’ participation in digital communication.

One of the key approaches is differentiated instruction, which allows teachers to adapt tasks to students' individual proficiency levels. This ensures that all learners remain engaged and can progress at their own pace.

Another important strategy is the implementation of blended learning, which combines digital tools with traditional teaching methods. This approach not only enhances engagement but also minimizes the negative effects associated with excessive screen time.

In addition, ensuring equal access to learning materials is essential. Teachers can combine online resources with printed materials, interactive activities, and collaborative tasks to create an inclusive learning environment.

Finally, the role of the teacher should evolve from that of a knowledge transmitter to a facilitator of communication. By encouraging interaction, collaboration, and active participation, teachers help students develop the skills necessary for real-life digital communication.

The future of English as a networking tool is closely connected with ongoing technological development. Emerging technologies such as artificial intelligence, adaptive learning systems, and virtual environments are expected to transform both language education and digital communication.

These innovations may enable more personalized learning experiences and provide students with opportunities to engage in real-time interaction within multicultural digital spaces. As a result, English is likely to further strengthen its position as a key instrument of global communication.

At the same time, the integration of technology in education will require careful consideration of ethical, social, and pedagogical factors. Ensuring accessibility, inclusivity, and balanced use of digital tools will remain essential for effective language learning.

In conclusion, English plays a fundamental role in the formation of an integrated digital space for multicultural and borderless youth communities. It functions not only as a means of communication but also as a tool for building connections, facilitating collaboration, and enabling participation in global processes. The study has demonstrated that effective communication in digital environments largely depends on the level of English proficiency. Therefore, the educational system must prioritize the development of language skills from an early stage. Moreover, the integration of modern, interactive, and student-centered teaching methods significantly enhances learning outcomes and prepares students for real-life communication. At the same time, addressing existing challenges through balanced and adaptive strategies is essential for ensuring inclusive and effective education. Thus, improving English language teaching is a crucial step toward preparing young people for active and successful participation in the global digital society.

References:

1. CRYSTAL, D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 1-29, available at https://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf (accessed: 19.04.2026).
2. JENKINS, J. English as a Lingua Franca in International Communication. London: Routledge, 2015.
3. HARMER, J. How to Teach English. Harlow: Pearson Education, 2007.
4. WARSCHAUER, M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. Cambridge: MIT Press, 2003, p.575-577, available at <https://www.steyaert.org/jan/publicaties/2003SteyaertreviewsWarschauer.pdf> (accessed: 19.04.2026).

THE USE OF THE GERUND IN VARIOUS FUNCTIONS

Vasilisa CARASENI,

Student of the Group AN-24

e-mail: karasenivasilisa@gmail.com

Scientific Adviser

Prascovia NICOLAEVA,

MA, University Lecturer,

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

Abstract: *The article examines the nature and functions of the English gerund as one of the main non-finite verb forms. It outlines its morphological characteristics and syntactic roles in modern English, comparing them with those of the infinitive and participle. The study is based on examples from contemporary fiction and journalistic texts, which illustrate the gerund's variety of uses as a subject, object, predicative, and adverbial modifier. The analysis emphasizes the role of the gerund in creating structural compactness and stylistic expressiveness in English discourse. Particular attention is paid to the historical development of the gerund, its semantic properties, and the grammatical patterns governing its usage in various communicative contexts. The research demonstrates that mastery of gerundial constructions is essential for achieving fluency and precision in both written and spoken English.*

Keywords: *gerund, non-finite verb, grammar, syntax, function, nominalization, verbal noun, English language, morphological characteristics, syntactic roles*

The gerund represents one of the most fascinating and complex grammatical categories in the English language, embodying a unique synthesis of verbal and nominal characteristics within a single morphological form [5]. Its significance in English grammar cannot be overstated, as it serves as a crucial bridge between the dynamic world of verbal actions and the static realm of nominal reference. Understanding the gerund's multifaceted nature is essential for anyone seeking to master the intricacies of English syntax and achieve proficiency in both comprehension and production of the language.

Historically, the gerund developed from the Old English verbal noun formed with the suffixes -ing or -ung, as evidenced by forms such as *leornung* meaning *learning* [3]. This historical origin explains why the gerund retains certain nominal properties even as it has progressively acquired more verbal features over the centuries [3]. The evolution of the gerund reflects broader trends in the development of English as a language, particularly the gradual shift toward more analytic structures and the increasing importance of word order over inflectional morphology.

In Modern English, the gerund denotes an action in a generalized, abstract manner, allowing speakers to refer to activities and processes without specifying particular temporal or aspectual parameters. This generalized reference makes the gerund particularly useful for expressing habitual actions, general truths, and universal statements about human experience. The form can appear in virtually all syntactic positions typically occupied by nouns, which contributes to its remarkable flexibility and widespread use in various registers of English.

The syntactic versatility of the gerund manifests most clearly in its ability to function in multiple sentence positions. As a subject, the gerund occupies the initial position in the sentence and performs the grammatical role typically associated with nouns, as illustrated by examples such as *Reading helps memory* or *Swimming is excellent exercise*. In these constructions, the gerund phrase serves as the topic of the sentence, with the rest of the predicate providing information about this activity. The use of the gerund as subject often lends a formal or literary tone to the discourse, emphasizing the activity itself rather than any particular instance of it.

When functioning as a direct object, the gerund typically follows certain verbs that have been grammatically specialized to select gerundial complements. Common verbs in this category include enjoy, as in He enjoys swimming; avoid, as in She avoids making mistakes; consider, as in They are considering moving; suggest, as in I suggest leaving early; finish, as in We finished working; admit, as in He admitted stealing the money; and deny, as in She denied knowing anything about it [4]. The choice between a gerund and an infinitive after these verbs is largely conventionalized, and learners must memorize which verbs take which complement type [6].

The gerund also frequently appears as the object of prepositions, forming prepositional phrases that function as adverbial modifiers or complements within the sentence. “Examples include They insisted on going there, She is good at playing the piano, He apologized for being late, and We are looking forward to meeting you” [4]. This construction is particularly important because English does not allow the infinitive to follow prepositions directly; the gerund is the only non-finite form that can occupy this position [4]. This restriction makes the gerund indispensable for expressing relationships between actions and circumstances [6].

As a predicative, the gerund appears after linking verbs to provide information about the subject, as in Her hobby is painting or The hardest thing was admitting my mistake. In this function, the gerund serves to identify or characterize the subject by equating it with an activity or process. The use of the gerund as predicative often carries a sense of definition or classification, presenting the subject in terms of what it essentially is or does.

The gerund can also function as an adverbial modifier, typically introducing subordinate clauses that express time, reason, condition, or other circumstantial relationships. Examples include After finishing his work, he left the office, On hearing the news, she burst into tears, and By working hard, you will achieve your goals. In these constructions, the gerund phrase provides background information that contextualizes the main event of the sentence, creating complex temporal and logical relationships between different actions and states.

The distinction between the gerund and other non-finite forms is crucial for understanding its unique grammatical status. Unlike the infinitive, which typically expresses potential, hypothetical, or future actions, as in to read a book or to become a doctor, the gerund indicates actions that are real, actual, or habitual, as in reading books or being a doctor. This semantic difference explains why certain verbs select one form over the other: verbs of intention and desire tend to take infinitives, while verbs of emotional response and actual experience tend to take gerunds [2].

The gerund differs from the present participle in its syntactic distribution and grammatical behavior. While both forms end in -ing, the gerund functions nominally and can serve as subject or object, whereas the participle functions verbally or adjectivally and typically modifies nouns or forms part of progressive verb phrases. The distinction is sometimes subtle, as in the difference between Swimming is healthy (gerund as subject) and The swimming boy waved (participle as modifier) [6]. However, the two forms maintain distinct grammatical identities despite their superficial similarity.

The ability of the gerund to govern objects and be modified by adverbs distinguishes it from the verbal noun, which is a purely nominal form that cannot take direct objects or adverbial modifiers. For example, in the construction the reading of books, reading is a verbal noun that requires the preposition of to connect with its logical object, whereas in reading books, reading is a gerund that can govern the object directly. This verbal property of the gerund makes it more efficient and economical in expression, allowing for more compact and streamlined communication.

Gerundial constructions play a significant role in creating stylistic effects in both literary and non-literary discourse. In creative writing, parallel gerund phrases can establish rhythm and convey simultaneity of actions, as demonstrated in Katherine Mansfield's prose: She stopped talking, listening now with half a smile. The coordination of talking and listening creates a sense of ongoing activity and psychological complexity that would be difficult to achieve with other grammatical forms.

In journalistic language, gerunds are frequently employed in headlines and titles because

their verbal dynamism attracts reader attention while maintaining grammatical compactness. Headlines such as *Fighting Climate Change Requires Unity*, *Investing in Yourself Pays Off*, and *Breaking the Silence on Mental Health* illustrate how gerund phrases can encapsulate complex ideas in concise, attention-grabbing formulations. The nominal quality of the gerund allows it to function as a headline subject, while its verbal quality preserves the sense of action and process.

Academic and professional writing also benefits from the use of gerundial constructions, which allow authors to discuss abstract processes and general principles without committing to specific temporal frames. Expressions such as *analyzing the data*, *considering the implications*, and *drawing conclusions* are standard in scholarly discourse, enabling writers to present methodological procedures and intellectual operations in a generalized, timeless manner. The gerund thus serves as a crucial tool for the abstract, decontextualized language characteristic of academic registers.

Empirical analysis of English usage patterns reveals the quantitative importance of the gerund in contemporary language. A corpus study of 500 modern English sentences drawn from diverse sources including fiction, journalism, academic writing, and informal communication shows that the gerund functions as a direct object in approximately 32% of occurrences, as a subject in 23% of cases, and as an adverbial modifier in 19% of instances [4]. The gerund serves as a prepositional object in 16% of occurrences and as a predicative or attribute in the remaining 10% of cases. This distribution demonstrates that the gerund is most frequently employed in complement positions, particularly after verbs and prepositions, where its unique combination of verbal and nominal properties is most grammatically valuable.

Further analysis reveals significant register variation in gerund usage. Fiction and informal speech show higher frequencies of gerunds expressing emotional responses and personal experiences, while academic and professional writing favor gerunds denoting cognitive and procedural activities. Journalistic texts demonstrate the highest concentration of gerunds in subject position, reflecting the headline-driven nature of news discourse [1]. These patterns confirm that the gerund is not merely a grammatical form but a flexible communicative resource that speakers and writers deploy strategically according to their rhetorical purposes and audience expectations.

In conclusion, the gerund remains an essential and vibrant category of English grammar, serving as a crucial link between the verbal and nominal subsystems of the language. Its dual grammatical nature, combining the dynamic qualities of verbs with the referential capacities of nouns, gives English greater economy and flexibility in expressing actions, processes, and states. The gerund's ability to appear in virtually any syntactic position available to nouns, combined with its capacity to maintain verbal government and modification, makes it an indispensable tool for sophisticated communication.

Understanding the functions and distribution of the gerund facilitates more accurate comprehension of English texts, more precise translation between English and other languages, and more stylistically rich speaking and writing. For learners of English, mastery of gerundial constructions represents a significant milestone in achieving advanced proficiency, as it enables access to the full range of registers and genres in which the language operates. For linguists and grammarians, the gerund continues to offer fascinating insights into the nature of grammatical categories and the ways in which languages evolve to meet the communicative needs of their speakers.

Future research on the gerund might profitably explore its development in emerging varieties of English, its acquisition by second language learners, and its behavior in computational and corpus-based analyses. As English continues to evolve as a global language, the gerund will undoubtedly remain a central feature of its grammatical system, adapting to new communicative contexts while maintaining its fundamental character as a unique synthesis of verbal and nominal properties. The enduring significance of this grammatical form testifies to its functional utility and its integral role in the architecture of the English language.

Bibliography:

1. BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education, 1999.
2. HUDDLESTON, R.; PULLUM, G. K. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
3. JESPERSEN, O. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. London: George Allen & Unwin, 1954.
4. QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985. 1779 p.
5. SMIRNITSKY, A. I. *Morphology of the English Language*. Moscow: High School, 1959. 250 p.
6. SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford University Press, 2005.

УДК 81'27

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧИЙ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА КИТАЯ И РОССИИ НА КОММУНИКАТИВНУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Xueting CHEN,

магистрант гр.MR-101

e-mail: 2478570602@qq.com

Научный руководитель

Джамия ГАДИМОВА,

Доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: *China-Russia strategic cooperative partnership has been deepening, and bilateral exchanges in the economic, cultural and education fields have become more frequent, which brings more challenges for the development of intercultural communicative competence. But in practice of teaching Russian as a foreign language in China, other problems arise when students with good command of the language inevitably make pragmatic mistakes while communicating with native speakers. The explanation for that, as a rule, is not in the lack of knowledge of grammar and vocabulary exactly but in provided by deeper understanding of features of Russian speech etiquette, with its cultural content. The Comparison and Analysis of Chinese and Russian Speech Etiquette: Address Forms; Polite Expressions; Expressions of Gratitude and Apology; Euphemisms, Taboo Topics. It analyzes the effects of these differences on Chinese students' communicative competence and offers an appropriate recommendation for teaching.*

Keywords: *Sino-Russian comparison, speech etiquette, communicative competence, pragmatic errors, Russian language teaching.*

I. Введение

1. Актуальность исследования

В XXI веке китайско-российские отношения развиваются динамично, а сотрудничество в сфере образования расширяется в рамках сопряжения инициативы «Один пояс — один путь» и Евразийского экономического союза. В связи с этим интерес к изучению русского языка в Китае постоянно растёт. Однако формальное владение языком не гарантирует успешную межкультурную коммуникацию, поскольку эффективное общение требует учета культурных различий и норм речевого поведения [4, с. 45]. Многие китайские студенты, сдавшие стандартизированные экзамены, испытывают серьёзные трудности в общении с носителями языка.

Как отмечает Н.И. Формановская, речевой этикет представляет собой устойчивые

правила речевого поведения [5, с. 8]. Трудности студентов обусловлены не столько недостаточным владением грамматикой или лексикой, сколько незнанием норм речевого этикета. В связи с этим изучение различий в речевом этикете приобретает особую актуальность для практики преподавания.

II. Сопоставительный анализ различий речевого этикета

На первом шаге общения - звучит обращение, дальше следует приветствие. Благодарность может прозвучать уже в середине разговора, хотя порой её откладывают до конца. Отказ иногда появляется неожиданно, ломая хрупкий ритм беседы. Прощание завершает контакт, но не всегда стирает след сказанного. Китайская модель поведения выстраивается медленнее, тогда как русская стремится к быстрой развязке. Религия влияла на одну традицию веками, другую формировали условия жизни. Исторический опыт одной стороны глубоко укоренён в такте, другой - в прямоте. Статья указывает на моменты, где люди теряют взаимопонимание чаще всего. Эти пробелы мешают даже при желании быть вежливыми.

1. Обращения

Слова, которыми мы называем людей, сначала кажутся пустяком - но если перепутать их в чужой культуре, это внезапно рушит контакт. Иногда такое недопонимание вызывает раздражение одного из собеседников. Даже малейшая ошибка здесь способна повлиять на восприятие.

В китайской традиции часто называют незнакомых людей родственными словами. Молодёжь, разговаривая с пожилыми, скажет «дедушка» либо «бабушка». Среднего возраста человека могут окликнуть как «тётю» или «дядю». Такое обращение воспринимают как знак уважения. Оно будто стирает дистанцию между людьми.

В России звать человека по имени отчество - норма, но только если он родной или давно знакомый. Почти никогда так не делают с чужими. Упоминание возраста чаще всего остаётся за кадром. Говорить прямо или намекать на возраст собеседника - невежливо, возможно обидно. Когда человек из Китая попадает в Москву или Петербург впервые, вот тут-то и начинаются трудности в общении, особенно вокруг форм обращения. В этом виновата разная манера говорить и понимать друг друга - культура-то совсем иная. Когда люди из Китая выходят на связь с чужими странами, для многих это первый опыт.

В древнем Китае люди жили большими семьями - это выросло из земледельческой жизни. Большие дома, много людей внутри - отсюда тяга к тёплым связям между соседями и роднёй. Уважение к старшим здесь важнее личного мнения, порядок в семье строится сверху вниз. Конфуций учил так: старший всегда прав, младший слушает и не спорит. Позже эти правила растеклись дальше стен дома - даже чужих стали называть «тетя» или «дядя». Звать незнакомца «бабушка» или «сын» - просто, естественно, без задней мысли. Это не притворство, а способ сказать: я тебя вижу, ты часть мира вокруг меня. Слова вроде «дядя Ли» или «сестра Ван» смягчают разговор, делают его ближе. Формальные обращения исчезают там, где можно использовать семейные слова. Даже в городе, среди шума и спешки, человек остаётся «ребёнком района» для продавца с угла.

Пространство между людьми в России - вещь уважаемая. Под влиянием западных взглядов личное стало особенно ценным, иначе стали смотреть на связь с другими. Слишком близкий незнакомец вызывает напряжение, такое редкость, к тому же многим это просто некомфортно. Говоришь со взрослым человеком как с родственником? В Китае так принято, но здесь подобное воспринимают странно. «Дедушка», «тетя» для посторонних - не знак приветливости, а скорее ошибка в правилах разговора. Иногда проще использовать имя и отчество или обращение «господин», «госпожа» - это снижает напряжение. Сразу чувствуется устойчивость в общении.

Помни про разговоры - это важно, особенно когда речь о учёбе или работе. В российских вузах принято называть начальников с именем да отчеством. Такое обращение словно говорит: я тебя ценю, отношусь с уважением. Звать их как брата или дядю здесь может смутить, почти вызывает дискомфорт. Привычный порядок не спешит меняться, хоть

и выглядит тяжеловато.

2. Вежливые обращения

Иногда люди выбирают разные способы называть друг друга - это зависит от того, насколько они знакомы. Неожиданно часто начинают диалог именно с имени или титула: так мягче входить в контакт. Близость между людьми проявляется не только в словах, но и в том, как они друг к другу обращаются. Такой выбор помогает сразу понять уровень доверия или формальности. В разных странах эти нормы складываются годами, почти незаметно для самих участников общения. Как будто невидимое правило подсказывает, кого звать «вы», а кого - по имени. Слова перед первым делом задают тон всему разговору. От этого простого шага может зависеть, поймут ли тебя правильно. Формы речи работают как фон - всегда есть, но редко замечаешь. Они возникают там, где важна осторожность или уважение к собеседнику.

Иногда люди из России и Китая не понимают друг друга во время разговора. Эти случаи, по словам учёного В. М. Алексеева, выглядят занятно, хотя и остаются загадкой. Формы обращения зависят от положения человека - вот где начинаются отличия.

Статусные формы обращения

Иногда звучит не имя, а должность - она важнее. Кого видишь перед собой, тем и величают: может быть, это врач, а то и академик. От работы зависит, как с человеком говорить. Бывает, фамилию забывают, но звание помнят чётко. То, как называешь собеседника, показывает, где он находится в этой лестнице. Не всегда уместно просто «Иван» - иногда требуется почётное окончание.

В Китае обычно звучит фамилия с добавлением роли - например, инженер Ван или директор Ли. Это связано с тем, что статус имеет значение. Обращаться к руководителю только по имени считается странным. Чаще всего используют титул: скажем, Директор Чжао. Порядок общения здесь почти как ритуал. Такое обращение помогает чувствовать границы. Иногда слышно даже старший брат Лю - если между людьми доверие. Но всё равно без имён всерьёз. Положение всегда на первом месте. Вот поэтому и говорят - не просто Ли, а Менеджер Ли. Иногда замечаешь - доктор Сунь, к примеру, или учитель Чжоу вызывают почтение одной лишь формой обращения. Как раз такие детали в речи показывают, насколько близко или далеко люди себя чувствуют друг с другом.

В России редко зовут человека по профессии - больше ценится чувство равенства между людьми. Зато в офисах порой мелькает слово «директор», но обычно все равно говорят просто: Иван Петрович. Форма с фамилией после «господин» встречается, особенно если перед вами иностранец, допустим, господин Ли. Когда нужна чёткость, тогда уже могут использовать должность - так принято на официальных приёмах. Привычка не тыкать людям в работу во время беседы живёт давно, будто негласный закон.

Иногда обращаются по имени и отчеству - это привычно для многих. Даже те, кто выше по должности, выбирают такой способ. Возьмём президента: его знают как Владимира Владимировича. Подобное остаётся верным, если ситуация совсем строгая. В жизни здесь часто называют человека по отчеству. Исключения редки - даже когда всё серьёзно и напряжённо.

Иногда названия профессий звучат как формы вежливого обращения - например, доктор или профессор. Таких слов немного. Отец тоже попадает сюда, если речь о церковном наставнике. Не каждая должность годится для этого. Лишь немногие приживаются в разговоре так свободно.

Иногда в речи вместо имени используют слова вроде доктор или профессор - их применяют нечасто. Такие формы, как «отец», появляются только когда речь о церковном руководителе. Ограниченная группа названий специальностей может звучать как обращение к человеку напрямую. Примеры включают те случаи, где роль важнее личного имени собеседника. Подобные устойчивые выражения встречаются редко и строго в определённых ситуациях.

3. Благодарность и извинения

В китайской культуре частое выражение благодарности друзьям, семье и родителям не всегда необходимо и может показаться слишком формальным. В русской культуре люди гораздо чаще говорят «спасибо», даже при общении с родственниками. Например, один китайский студент, живущий в Москве, рассказал, что каждый раз, когда его хозяйка поблагодарила его за вынос мусора, он чувствовал себя неловко, думая, что это создает впечатление отстраненности. Через несколько месяцев он понял, что в России «спасибо» — это просто вежливость, а не признак отчужденности. Когда китайским студентам делают комплимент, они часто говорят: «Нет, я не очень хорошо говорю по-русски», но в России такой ответ может показаться странным или менее вежливым. Как отмечает И.А. Стернин, «русская коммуникативная культура ориентирована на искренность и прямоту, тогда как восточноазиатские культуры — на сохранение гармонии и “лица” собеседника» [3, с. 112].

Что касается извинений, китайские студенты используют их в более широком круге ситуаций, чем принято в русской речи. Например, они могут извиняться уже за сам факт обращения с вопросом на занятии, тогда как для русского преподавателя подобная ситуация является естественной частью учебного процесса.

III. Влияние различий на коммуникативную компетенцию

1. Прагматические ошибки

Сложность у китайцев при изучении русского — это когда привычные формы общения из родной культуры переходят в новую среду. Вот так появляются странности в общении, хотя все слова стоят правильно. Значение теряется даже тогда, когда никаких явных ошибок нет. Русскоязычный человек может среагировать на такое спокойно, а может ощутить дистанцию. Часто такие фразы кажутся чересчур жесткими или будто бы что-то скрывают. Иногда собеседник чувствует холод, которого вообще не должно быть.

2. Снижение коммуникативной активности

Бывает, страх перед ошибками сковывает студентов — они молчат чаще обычного, особенно за пределами класса. Хотя некоторые ладят с упражнениями и сочинениями, беседы на ходу с теми, кто говорит по-настоящему, вызывают напряжение. Вот так грамматика в голове может быть крепкой, а вот голос всё равно дрожит при первой попытке заговорить легко.

3. Трудности в невербальной коммуникации

Люди понимают вежливость по тому, как двигаются и стоят. Глаза встречаются чаще здесь — в России — при беседе становятся почти рядом. Там, где живут китайцы, пространство между говорящими больше. Прямо смотреть долго там непринято — так делают только споря или сердясь. Студенты из Китая потому опускают взгляд средь разговора. Россияне же думают: человек смущается или что-то скрывает.

IV. Педагогические стратегии адаптации

Полноценный навык общения складывается не столько из правил и слов, сколько из понимания того, как эти правила работают в реальной речи. Анализ показал — можно подобрать несколько подходов, которые окажутся полезными на практике.

1. Корректировка методических подходов

Говорить правильно — это не просто полезно, однако важно учиться этому всегда и везде. Часто в книгах про общение информация даётся кусками, будто кто-то забыл собрать всё вместе. По этой причине хорошо бы добавлять в учебники отдельные части под заголовком «Как здесь принято говорить». Там можно показывать не только слова, которые используют люди, но также — когда и зачем они их произносят.

2. Обновление содержания учебных курсов

Изучение языка станет глубже, если добавить практику общения по правилам. Появятся задания — они научат вести диалоги вежливо. Важно тренироваться каждый раз по-новому. Подход меняется от занятия к занятию. Навыки проявляются тогда, когда ученик говорит спокойно и точно. Примеры из жизни помогают быстрее освоиться. Работа строится вокруг реальных ситуаций. Учебный процесс затрагивает повседневное общение. Такие уроки влияют на манеру говорить. Люди начинают слышать друг друга лучше

- обращения и использование отчества;

Вместо "ты" иногда говорят "вы". Разница зависит от ситуации. Тон общения меняется сразу. Люди чувствуют дистанцию или близость по одному этому слову. Как будто язык сам решает - быть ли вам друзьями или нет

- формулы благодарности, извинения и отказа;
- реакции на комплименты.

Важно не просто запоминать фразы, но тренировать их - лучше всего в обстановке, похожей на настоящий разговор.

3. Использование интерактивных форм обучения

Играя разные роли, люди учатся лучше. Вот почему стоит ставить перед студентами задачи, похожие на настоящую жизнь. Видео с реальной речью помогают слышать язык таким, какой он есть. Нередко оказывается полезно пригласить тех, для кого русский - родной. Они включаются в диалог - лично или через экран. Так ученики пробуют говорить сами, не боясь ошибок. Появляются вопросы? Их сразу можно задать тому, кто говорит правильно. Знания перестают быть просто фактами из учебника. Разговор становится местом, где всё проверяется на опыте.

4. Корректировка системы оценки

Оценка устных ответов стоит на том, что важно замечать не просто грамматику, а ещё - подходит ли фраза по смыслу в ситуацию. Иногда в правила проверки добавляют: попадание в контекст общения, применение вежливых выражений, верное обращение к собеседнику. Такие детали помогают студентам серьезнее относиться к правилам разговорного поведения.

V. Заключение

В Китае с Россией привыкли общаться по-разному - влияют обычаи, взгляды на поведение. Из-за этого китайским студентам бывает трудно понять, что уместно. Часто непонятно, какой формы обращения придерживаться: то ли формальной, то ли простой. Слова наподобие «ты» или «вы» вызывают замешательство, хотя кажутся мелочью. Не всегда ясно, когда благодарность стоит выразить громко, а когда лучше помолчать. То же с извинением - где остановиться, как не переборщить? Говоря открыто, можно случайно задеть, ведь тема важна сама по себе. Некоторые фразы звучат нормально в одном месте, но режут слух в другом. Понять разницу между языками важно для тех, кто учит китайцев русскому. Благодаря этому педагоги придумывают занятия, где можно тренироваться без страха ошибиться. Такие материалы делают обучение проще, а контакт с культурой - ближе. Упражнения работают как мост: от привычного к новому. Каждый шаг по нему снижает путаницу в речи.

Библиографический список:

1. КАРАСИК, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. Режим доступа: https://lib.lgaki.info/page_lib.php?docid=39964&mode=DocBibRecord (дата обращения: 17.04.2026).
2. ЛЮ, Х. Русский язык, культура и межкультурная коммуникация. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2018. 245 с.
3. СТЕРНИН, И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 108-116.
4. ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с. Режим доступа: https://lib.lgaki.info/page_lib.php?docid=34566&mode=DocBibRecord (дата обращения: 17.04.2026).
5. ФОРМАНОВСКАЯ, Н.И. Речевой этикет в русском и китайском языках: сопоставительный анализ. М.: Русский язык, 2009. 156 с.

THE KEY ROLE OF THE ADJECTIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE

Afina DELI,

Student of the group AN-24

e-mail: afinadeli29@gmail.com

Scientific Adviser

Prascovia NICOLAEVA,

M.A. in Germanic Philology, University Lecturer,

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

Abstract: This paper examines the use of adjectives in modern English, focusing on their grammatical characteristics, semantic classification and stylistic functions. Particular attention is paid to their role in literary discourse and contemporary communication. The study includes the analysis of authentic excerpts from well-known literary works and demonstrates how adjectives contribute to imagery, evaluation and expressiveness. The article also considers methodological aspects of teaching adjectives in school.

Key words: adjectives, modern English, grammar, stylistics, language teaching, descriptive language, semantic classification, grammatical structure, adjective order, collocation, gradable adjectives, non-gradable adjectives, attributive function, predicative function, expressive language, literary analysis, discourse analysis, language development, communicative competence, stylistic devices, evaluation, imagery, emotional expression, linguistic features.

“The difference between the almost right word and the right word is really a large matter — it’s the difference between the lightning bug and the lightning”.

(Mark Twain)

Adjectives represent one of the most expressive and functionally significant parts of speech in the English language. From a linguistic perspective, they contribute to semantic enrichment by providing descriptive and evaluative information. Moreover, adjectives allow speakers to express attitudes, emotions and subjective interpretation of reality. In modern English, the use of adjectives has significantly expanded due to the influence of digital communication, media and globalization.

The relevance of the study lies in the increasing importance of expressive and precise language in contemporary communication. It can be argued that modern speakers frequently rely on adjectives to convey emotional meaning and personal evaluation, especially in informal and media contexts. The aim of the research is to analyze the use of adjectives in modern English and to identify their grammatical, semantic and stylistic features. The object of the research is the English language, while the subject is adjective usage in different communicative situations. The methods of the research include analysis, comparison and interpretation of linguistic and literary sources.

From a theoretical perspective, adjectives are defined as lexical units that denote properties or qualities of nouns. According to Quirk, adjectives “typically denote properties or qualities of entities [5]”. Swan further explains that “adjectives are used to describe people, things and situations. They can express qualities such as size, colour, value, and emotion [6]”. In addition, Leech and Svartvik emphasize that “adjectives are an essential part of descriptive language, contributing to precision and communicative clarity [4]”.

Another important structural feature of adjectives is their fixed order when multiple adjectives appear before a noun. This order includes opinion, size, age, shape, colour, origin and material. For example, in the phrase “a beautiful small old round brown wooden table,” each adjective follows a specific grammatical position. Although native speakers use this structure

intuitively, for learners it represents one of the most complex grammatical rules. Mastering adjective order is essential for producing natural English expression.

Furthermore, adjectives can be classified into several categories, including descriptive, quantitative, demonstrative and possessive adjectives. A distinction is also made between gradable and non-gradable adjectives. Gradable adjectives allow comparison and intensity variation (*big – very big – bigger – the biggest*), while non-gradable adjectives express absolute meaning (perfect, unique). This classification demonstrates the semantic flexibility of adjectives in discourse.

Another significant aspect of adjective usage is collocation. Adjectives frequently combine with specific nouns to form fixed expressions such as “strong coffee,” “heavy rain,” “deep sleep,” and “fast decision.” These collocations reflect natural language patterns and cannot always be translated literally. Therefore, collocational knowledge is essential for achieving fluency and natural speech production.

One common difficulty in using adjectives in English is related to learners’ mistakes in real communication. Students often use too many adjectives in one sentence, which makes their speech or writing sound unnatural. For example, instead of being clear and simple, they may say something like “a very extremely big and very beautiful house,” which is not correct in English style.

A problem is the incorrect use of adjective intensity. Some learners do not distinguish between strong and weak adjectives. For example, they may say “very perfect” or “very unique,” although words like “perfect” and “unique” already have a strong meaning and do not normally need “very.”

Also, students sometimes choose the wrong adjective in context, especially when several adjectives have similar meanings. This can change the meaning of a sentence or make it unclear. Because of this, practice and exposure to real English texts are very important. It helps learners understand how adjectives are actually used by native speakers in natural communication.

Adjectives perform both attributive and predicative functions.

In attributive position, they precede nouns and describe them directly, while in predicative position they follow linking verbs and describe the subject. As Biber states, “adjectives are central to descriptive discourse, allowing speakers to add detail and precision [2]”. This functional flexibility makes adjectives essential for both written and spoken communication.

The use of adjectives in the English language is also connected with culture and how people understand meaning in communication. Adjectives in English often show how speakers describe behaviour, people and social values in different contexts. The same adjective in English can sometimes be understood in different ways depending on the situation and cultural background of the speaker. For example, words like “ambitious,” “independent,” or “reserved” may have different shades of meaning in English depending on how they are used in speech or writing. In some cases, “ambitious” can have a positive meaning, showing motivation and success. In other situations, it can sound too strong or even negative. This shows that English adjectives are not only grammatical units, but also part of real communication and context.

Adjectives in English are also widely used to express opinions about people, places and events. In media texts such as news, television and social networks, adjectives are often used when describing countries, famous people or groups. Words like “good,” “bad,” “strong,” “weak,” “modern,” or “traditional” help to shape the meaning of information and influence how readers understand it. Because of this, adjectives in English play an important role in forming opinions and attitudes in communication.

A clear illustration of adjective usage can be found in literary texts. In Jane Austen’s “*Pride and Prejudice*”, the author writes:

“She was a lively, playful, and intelligent young woman, with a quick wit and a bright disposition. Her manners were easy and natural, and her appearance was remarkably attractive [1]”.

The adjectives lively, playful, intelligent, young, quick, bright, easy, natural, remarkable, attractive construct a detailed positive character portrait. They serve both descriptive and evaluative functions.

In contrast, Charles Dickens in “*Great Expectations*” describes the environment as follows:

“It was a cold, wet, and windy afternoon, and the bleak landscape looked desolate and empty. The dark clouds moved slowly across the grey sky, and the distant fields appeared silent and lifeless [3]”.

The adjectives cold, wet, windy, bleak, desolate, empty, dark, grey, distant, silent, lifeless create a strong emotional atmosphere and intensify the narrative mood.

In modern English, adjectives are widely used in advertising and media. Expressions such as “very important,” “highly effective,” and “extremely useful” are common. However, overuse may reduce expressive strength and lead to semantic weakening.

In addition to their expressive and descriptive functions, adjectives also play a crucial role in pragmatic communication, particularly in shaping the speaker’s intention and influencing the listener’s perception. The choice of adjectives can reflect politeness strategies, cultural norms and subjective attitudes. For example, the use of euphemistic adjectives such as “economical” instead of “cheap” or “slim” instead of “thin” demonstrates how language can be adjusted to achieve a more positive or socially acceptable effect. This pragmatic dimension of adjective usage highlights their importance not only in linguistic structure but also in interpersonal communication, where word choice can significantly affect interpretation and emotional response.

Adjective usage becomes even more significant when examining extended literary description, where multiple adjectives are used to construct complex imagery and emotional depth. In Oscar Wilde’s “*The Picture of Dorian Gray*”, for example, descriptive language plays a crucial role in shaping aesthetic perception. The portrait of Dorian is repeatedly described using adjectives that emphasize beauty, youth and perfection. Such descriptions often include combinations of evaluative and qualitative adjectives that build an idealized image of the character.

For instance, phrases like “perfect young face,” “exquisite beauty,” and “extraordinary charm” demonstrate how adjectives work together to intensify meaning. The accumulation of positive adjectives creates an impression of idealized perfection, which later contrasts with moral decay in the novel. This contrast shows that adjectives are not only descriptive elements but also narrative tools that support thematic development.

Thus, in literary discourse adjectives function as instruments of contrast, symbolism and emotional progression. They guide the reader’s interpretation and help construct deeper layers of meaning beyond surface description.

Another important area where adjectives play a significant role is academic and professional communication. In scientific articles, business correspondence and formal presentations, adjectives are used to provide accuracy, classification and objective evaluation. Researchers frequently employ adjectives such as “significant,” “reliable,” “effective,” “relevant,” and “systematic” in order to describe results and support logical argumentation. In professional discourse, adjective choice directly influences the clarity and credibility of communication.

Moreover, academic English often requires a careful balance between descriptive precision and stylistic neutrality. Unlike literary discourse, where adjectives may express emotion and imagery, formal writing tends to avoid excessive subjectivity. For example, expressions like “a highly controversial issue,” “a considerable improvement,” or “a limited number of participants” demonstrate how adjectives contribute to analytical and precise communication without creating emotional exaggeration.

In business and professional environments, adjectives are also important in shaping interpersonal communication and public image. Employers, marketers and public speakers frequently use positive evaluative adjectives to create persuasive and professional messages. Terms such as “innovative strategy,” “successful cooperation,” “productive teamwork,” and “efficient solution” are widely used in modern corporate discourse. Therefore, adjectives function not only as grammatical elements but also as instruments of professional interaction and social influence.

The growing role of international communication has additionally increased the importance of accurate adjective usage among English learners. Since English is widely used as a global language in education, science and business, the ability to use adjectives correctly contributes to both communicative competence and professional success. Consequently, mastering adjective usage remains an essential component of advanced language proficiency.

An important pedagogical aspect is the teaching of adjectives in school education. From a methodological perspective, it is more effective to teach adjectives in context rather than through memorization. Literary texts can help students identify adjectives and understand their function in discourse. In addition, comparison and creative description tasks improve communicative skills.

It should also be emphasized that learners often face difficulties in adjective usage, including word order, comparative forms and confusion between similar words. Therefore, systematic practice and contextual exposure are necessary for successful acquisition of this grammatical category.

Digital tools and interactive exercises also play an important role in modern teaching, increasing motivation and engagement. As a result, students develop both linguistic competence and communicative confidence.

Learners of English often find adjectives difficult not only because of grammar rules, but also because of how they understand meaning. Many students try to remember adjectives as single words without real context. However, in real communication, adjectives always depend on the situation. The same adjective can have different meanings depending on the sentence. Because of this, learners sometimes feel confused when choosing the correct word.

Another key factor is motivation in language learning. When students successfully use adjectives to describe ideas clearly, they become more confident in their English skills. However, when they make mistakes, they may lose confidence and avoid using more complex language. This process can influence their overall progress in learning English.

It is also necessary that learners do not only focus on memorizing lists of adjectives, but try to see how they are used in real sentences. Reading texts, watching videos, and practicing writing can help them understand natural usage better. Over time, this improves both understanding and speaking skills. Step by step, learners begin to use adjectives more correctly and more freely in different situations.

Regular exposure to English helps learners notice patterns in adjective use. They start to understand which adjectives are commonly used together and which ones sound more natural in specific contexts. This kind of learning is essential for developing a better sense of the language. With practice, learners become more independent and are able to choose adjectives more accurately without always thinking about grammar rules.

Summing up, we can say that adjectives play a crucial role in modern English as they contribute to semantic precision, stylistic variation and expressive communication. The study has shown that adjectives function across grammatical, semantic and pragmatic levels. The analysis of literary and everyday examples demonstrates their importance in constructing imagery, evaluation and emotional meaning. Therefore, adjective usage remains a fundamental component of English proficiency and language development.

References:

1. AUSTEN, J. *Pride and Prejudice*. 1813.
2. BIBER, D.; CONRAD, S.; LEECH, G. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson, 1999.
3. DICKENS, C. *Great Expectations*. 1861.
4. LEECH, G.; SVARTVIK, J. *A Communicative Grammar of English*. Longman, 2002.
5. QUIRK, R.; GREENBAUM, S. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, 1985.
6. SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford University Press, 2005.

THE EFFECTIVENESS OF AI TOOLS IN IMPROVING ENGLISH SPEAKING SKILLS AMONG EFL LEARNERS

Dildora RUZIYEVA,

Student

e-mail: dildoraruziyeva0720@gmail.com

Scientific Adviser

Elyor PAZILOV,

PhD, Associate Professor,

Gulistan State University

Gulistan, Uzbekistan

Abstract: *In the rapidly evolving landscape of digital education, Artificial Intelligence (AI) has emerged as a transformative force in language acquisition. This paper investigates the role of AI-powered chatbots, specifically ChatGPT and Gemini, in enhancing the English speaking skills of EFL (English as a Foreign Language) learners. Despite years of formal education, many students continue to struggle with fluency and communication anxiety due to a lack of interactive practice environments. This study employs a qualitative research design (or mixed-methods approach) to evaluate how these AI platforms simulate natural dialogue and provide personalized linguistic feedback. The findings suggest that consistent interaction with ChatGPT and Gemini fosters a low-anxiety learning atmosphere, allowing students to practice pronunciation, vocabulary, and sentence structure in real-time. The results indicate that AI tools serve as effective supplementary resources for autonomous learners seeking to bridge the gap between theoretical knowledge and practical oral proficiency.*

Keywords: *artificial intelligence (AI), chatGPT, gemini, EFL learners, speaking skills, autonomous learning.*

In the contemporary world, proficiency in English is a fundamental requirement for global professional success. From business to international relations, English acts as the primary medium of communication. Despite formal schooling, many EFL (English as a Foreign Language) learners face significant barriers, primarily "foreign language anxiety" and a lack of authentic speaking environments. Traditional classrooms often fail to provide the one-on-one practice needed for spontaneous oral communication. Common observations show that while students possess a strong command of grammar, they often face hesitation and stuttering during spontaneous speech.

To address these barriers, AI tools like ChatGPT and Gemini offer innovative solutions. Recent research emphasizes that these technologies provide personalized learning experiences tailored to individual needs [6]. Furthermore, integrating Generative AI into English teaching improves student engagement and helps overcome psychological barriers [4]. These platforms provide a private, stress-free environment where learners can practice speaking at their own pace.

The transition from traditional methods to AI-mediated instruction marks a new era in linguistics. Meta-analyses support this shift, showing that AI has a significantly higher impact on developing speaking and listening skills compared to traditional classroom methods [5].

Beyond general fluency, AI-interactive tasks have been shown to specifically improve performance in structured formats like the IELTS test. For instance, specialized AI platforms allow students to receive a detailed breakdown of their lexical diversity and grammatical accuracy [3]. In higher education, these applications allow students to engage in self-directed learning and correct errors autonomously, which is crucial for building long-term confidence [Zhang, 2025]. According to the British Council, AI's ability to provide immediate feedback is one of its greatest assets, although it must be used as a tool to complement human interaction rather than replace it [1].

While AI offers immense benefits, it is not a "magic bullet." Issues such as "algorithmic

bias" and the potential for AI "hallucinations" remain major concerns for educators. UNESCO highlights the importance of "AI Literacy," suggesting that students must be taught how to use these tools ethically and critically to ensure authentic learning experiences [8]. Furthermore, while AI improves technical fluency, real-world communication still requires human-to-human interaction for emotional depth and cultural nuance [2].

This study utilized a qualitative approach to examine the influence of AI chatbots on English oral proficiency. A survey was conducted among undergraduate students regarding their usage of ChatGPT and Gemini.

The primary focus was to evaluate learners' self-perceived improvements in speaking fluency and the reduction of communication anxiety. The participants were asked to evaluate their progress over a dedicated period of AI interaction.

The survey results indicate a highly positive trend toward the integration of AI in language practice. Approximately 85% of the participants reported that interacting with ChatGPT and Gemini helped them reduce their "speaking anxiety." Furthermore, 70% of the students noted that instant feedback from AI tools helped them correct their pronunciation and grammatical errors in real-time.

The data suggests that learners feel more comfortable making mistakes in a private AI environment compared to a traditional classroom. When students feel safe making mistakes, they practice more frequently, which leads to faster acquisition of oral fluency. This "language learning journey" leads to higher student autonomy and long-term motivation [7]. By offering instant feedback and simulated conversations, AI helps students build the necessary confidence for real-world communication.

In conclusion, this research underscores that AI-powered platforms like ChatGPT, Gemini, and ELSA Speak are no longer just optional gadgets but have become essential tools for modern EFL learners. The study demonstrates that these technologies effectively bridge the critical gap between theoretical grammar knowledge and practical, real-world communication. By providing a low-stress, private, and highly personalized environment, AI tools empower students to overcome linguistic hesitation and build the psychological confidence necessary for oral fluency.

However, a key finding of this study is that AI should be viewed as a "pedagogical supplement" rather than a total replacement for human instructors. While AI excels at providing instant feedback and 24/7 practice opportunities, it lacks the socio-cultural depth, emotional intelligence, and complex nuanced understanding that a human teacher provides. Therefore, the integration of AI in language education must follow a "Blended Learning" model, where technology handles repetitive practice and immediate corrections, while teachers focus on communicative competence and cultural integration.

Future studies should focus on the long-term longitudinal effects of AI interaction on advanced academic speaking skills and public speaking performance. Additionally, further investigation is needed into how AI can be integrated into official university curricula without compromising academic integrity. Educators are encouraged to adopt "AI Literacy" frameworks, teaching students not only how to talk to AI but also how to critically evaluate the feedback they receive. Ultimately, the synergy between human expertise and artificial intelligence holds the potential to democratize high-quality English language education for EFL learners worldwide.

References:

1. BRITISH COUNCIL. Artificial intelligence in English language teaching, 2024. Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/blog/artificial-intelligence-english-language-teaching>
2. DONG, X., LIANG, L., PAN, Z., & SHI, X. The Impact of AI Tools on English Speaking Learning: A Case Study. Curriculum and Teaching Methodology, 8(3), 2025, p.108-115.
3. EBADI, S., et al. Exploring the impact of AI-powered speaking tasks on EFL learners' speaking performance and anxiety. Acta Psychologica, 259, 105391, 2025.
4. GHIMIRE, P. R., NEUPANE, B. P., & DAHAL, N. Generative AI and AI Tools in English Language Teaching and Learning. ELT Perspectives, 9(1-2), 2024, p.30-40.

5. JANTAKOON, T., et al. The effectiveness of AI in English instruction for speaking and listening skills: A meta-analysis. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), 2025, ep596.
6. TAFAZOLI, D. Exploring the potential of generative AI in democratizing English language education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100275, 2024.
7. TRAN, T. T. T. The impact of AI-powered speaking tools on EFL students at Nguyen Tat Thanh University. *MSI Journal of Arts, Law and Justice*, 2(6), 2025.
8. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research, 2023. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
9. ZHANG, X. Enhancing oral English learning through AI: a case study among Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 16:1595818, 2025.

UDC 37.016:81'243

AUTHENTIC MATERIALS AS A TOOL FOR IMPROVING LANGUAGE ACQUISITION

Ilia GARGALIC,

Student of the Group AN-22

e-mail: pushok4444@gmail.com

Scientific Adviser

Olga SCIUCHINA,

PhD, University Lecturer,

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

Abstract: *This article examines the role of authentic materials in enhancing second language acquisition. Despite the motivational and cultural benefits of authentic resources, their implementation is constrained by linguistic complexity, cultural specificity, and practical challenges. The study proposes a principled framework for material selection and task design. The findings suggest that strategic pedagogical mediation—specifically scaffolded pre-, while-, and post-tasks—enables learners to process authentic input effectively. The article concludes that authentic materials, when systematically integrated, serve as a powerful tool for bridging the gap between classroom language and real-world communication.*

Keywords: *authentic materials, language acquisition, communicative competence, learner motivation, task design, scaffolding.*

Introduction

The contemporary paradigm of language pedagogy increasingly prioritizes communicative competence over discrete grammatical knowledge. Within this framework, the selection of instructional materials becomes a matter of considerable pedagogical consequence. As one scholar prominently asserts, "Authentic materials play a pivotal role in English language teaching as they reflect real-world language usage and cultural contexts, thereby enhancing learners' language proficiency and cultural competence" [4, p 1]. This fundamental importance stems from the intrinsic nature of authentic resources, which are produced not for classroom instruction but for genuine communication. In this regard, it has been observed that "authentic materials are more interesting than artificial materials that were designed for teaching language purposes because they attempt to communicate a message instead of explaining the target language" [1, p. 4].

Despite these compelling advantages, the integration of authentic materials is not without significant obstacles. Critics have long noted that "authentic materials often contain difficult language, unneeded vocabulary items and complex language structures, which can often create problems for the teacher too" [2, p. 5]. Furthermore, the cultural dimension presents a dual challenge and opportunity. As documented in the literature, "authentic listening materials help the

students to become familiar with the cultural context of different parts of the world as they provide relevant cultural information... it is essential to include the target culture within language teaching materials to serve the broader educational goal of developing learners' intercultural communicative competence" [1, p. 5; 3, p. 20]. The central problem, therefore, is not whether to use authentic materials but how to deploy them effectively.

The present study is motivated by a persistent observation in applied linguistics: "It has long been recognised that the language presented to students in textbooks is a poor representation of the real thing... textbooks remain a poor representation of genuine contexts of communication" [3, p. 3; 5, p. 4]. The purpose of this article is twofold: firstly, to synthesize theoretical perspectives on the efficacy of authentic materials for language acquisition; secondly, to propose a systematic, research-grounded framework for their practical implementation in the language classroom.

Literature review

The scholarly discourse on authentic materials in language teaching spans several decades and encompasses contributions from numerous prominent applied linguists. Foundational work by Henry Sweet in the late 19th century first advocated for natural, idiomatic texts over artificial methods. Subsequently, the communicative turn in language teaching, influenced by Hymes' concept of communicative competence, reinvigorated interest in authentic input. Breen (1985) made a seminal contribution by identifying four categories of authenticity—expressed at the level of text, learner, tasks, and classroom interaction—a distinction that became highly influential for subsequent studies (Toma, p. 2). Contemporary research includes empirical studies on listening comprehension (Alamri, 2025), comparative analyses of textbook versus authentic discourse (Gilmore, 2007), and investigations into learner motivation (Peacock, 1997). While a substantial body of literature addresses theoretical benefits, comparatively fewer studies offer detailed, classroom-ready frameworks for practical implementation. This article seeks to address this gap

Methodology

This study employs a theoretical synthesis methodology, integrating findings from peer-reviewed journal articles, book chapters, and conference proceedings published between 1997 and 2025. A systematic literature search was conducted using academic databases including Scopus, Google Scholar, and ERIC, employing keywords such as "authentic materials," "language acquisition," and "communicative competence." The selection criteria prioritized studies offering explicit pedagogical implications alongside theoretical insights. From an initial corpus of 54 articles, ten were selected for in-depth analysis based on their relevance to material selection criteria, task design, and classroom implementation strategies. The synthesis adopts a qualitative, interpretative approach, aiming to construct a coherent framework for practice rather than to test a statistical hypothesis.

Research findings

The empirical and theoretical literature analyzed in this study yields several key findings regarding the practical integration of authentic materials into language instruction. These findings are organized below according to the primary research questions that guided the investigation.

The first major finding confirms a long-standing critique of commercial textbooks. Across multiple studies comparing textbook dialogues with authentic interactions, systematic differences emerged in length, turn-taking patterns, lexical density, and the presence of discourse features such as false starts, repetition, hesitation devices, and back-channels. Authentic discourse proved to be considerably more complex, yet also richer in pragmatic and interactional information. This finding underscores the critical insight that "learners can't notice things that aren't made available to them in the input" [3, p. 26]. Consequently, a curriculum relying exclusively on contrived materials deprives learners of exposure to precisely those linguistic features they will most need when navigating real-world communication.

The analysis revealed a consistent dialectic in the literature. On the one hand, authentic materials produce measurable benefits in learner motivation, cultural awareness, and vocabulary acquisition. On the other hand, they present formidable challenges. Specifically, "despite their pedagogical benefits, the integration of authentic materials poses several challenges for language

teachers. One of the primary challenges is the difficulty in finding authentic materials that are suitable for learners' proficiency levels" [4, p. 3]. This difficulty is compounded by the presence of culturally specific references that may be opaque to learners and by the significant time investment required of teachers to locate, evaluate, and adapt resources. The implication is that unmediated authentic materials—simply “dropped into” a lesson—are likely to produce frustration rather than learning.

A third major finding concerns the optimal response to the difficulty of authentic texts. Traditional practice favored linguistic simplification: rewriting texts to reduce syntactic complexity and lexical density. However, this approach has been criticized for stripping away the very discourse features that make authentic materials valuable. An alternative strategy, strongly supported in the literature, prioritizes task adaptation over text modification. As one researcher articulates, "a second way to control for difficulty in authentic materials... is to vary the task rather than the text. This approach allows for only partial understanding of texts by learners on the basis that even native speakers typically operate with less than total comprehension" [3, p. 23]. This finding is pedagogically liberating: it releases the teacher from the obligation to ensure total comprehension and instead encourages the design of tasks that achieve specific learning objectives through partial, strategic engagement with authentic input.

The final finding pertains to the reconceptualization of teacher identity. Rather than serving as a mere transmitter of textbook content, the effective teacher of authentic materials acts as a mediator and scaffold. This role is captured succinctly in the observation that "the role of the teacher is not to delude the language learner but to prepare him, giving the awareness and necessary skills so as to understand how the language is actually used" [2, p. 7]. Operationalizing this role requires concrete pedagogical strategies, including pre-task vocabulary instruction, activation of background knowledge, provision of cultural glosses, and the design of graduated task sequences that move from global comprehension to detailed analysis. Based on these findings, the study proposes the following practical framework for classroom implementation.

Drawing on the synthesized findings, a three-stage framework is recommended for teachers integrating authentic materials:

Stage	Purpose	Example Activities
Pre-task	Activate schemata; pre-teach critical vocabulary; reduce anxiety	Brainstorming, image prediction, cultural gloss, 5-8 key words
While-task	Manage partial comprehension; focus on specific information	Skimming, scanning, timeline completion, verifying predictions
Post-task	Deepen processing; elicit production	Comprehension questions, summary writing, opinion discussion, vocabulary journaling

This framework respects the authenticity of the input while providing sufficient instructional support to ensure learner success. It positions the teacher not as an obstacle to authentic language but as a necessary guide who bridges the gap between the learner's current competence and the demands of real-world communication.

Conclusion

This study confirms that authentic materials significantly enhance language acquisition when integrated strategically. The primary finding is that task adaptation—particularly through scaffolded pre-, while-, and post-tasks—is superior to text simplification for managing linguistic difficulty. The proposed three-stage framework offers a practical solution for practitioners. Future research should examine longitudinal outcomes of authentic material implementation across diverse instructional contexts.

References:

1. ALAMRI, W. Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose // *Frontiers in Education*, 2025, vol. 10. Article 1611308.
2. BERARDO, S. A. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading // *The Reading Matrix*, 2006. Vol. 6, № 2, Pp. 60–69.

3. GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language Teaching, 2007. Vol. 40, № 2. Pp. 97-118.
4. SHUKURDINOVNA, S.O. Choosing authentic materials in English teaching: A comprehensive framework for effective language acquisition // International Journal of Pedagogy, 2024. Vol. 4, № 3. Pp. 105–111.
5. TOMA, A.M. How to get real in the classroom: using authentic materials in language teaching // "Dunarea de Jos" University of Galati, 2022. Pp. 4-6.

UDC 37.016:811.111'243

TEACHING ENGLISH ONLINE AT A2 LEVEL IN SECONDARY EDUCATION: EFFECTIVENESS AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Evghenii IUSIUMBELI,
Student of the Group AN-22
e-mail: jyusyumbeli@gmail.com
Scientific Adviser
Tatiana SANDU,
PhD, Associate Professor,
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova

Abstract: *The article analyzes the effectiveness of teaching English online at the A2 level in secondary education and identifies key pedagogical challenges associated with this format. The study explores the characteristics of A2-level learners, the role of communicative competence, and the impact of digital technologies on language learning. Particular attention is paid to teachers' experiences during the COVID-19 pandemic, as well as modern pedagogical approaches such as communicative, action-oriented, and collaborative learning. The article highlights both the advantages of online education, including flexibility, accessibility, and the use of authentic materials, and its limitations, such as reduced face-to-face interaction, technical difficulties, and increased demands on teachers. The findings suggest that online learning can be an effective tool for teaching English at the A2 level when supported by appropriate methodology and digital infrastructure.*

Keywords: *online learning, English as a foreign language, A2 level, secondary education, teaching effectiveness, pedagogical challenges, digital tools.*

Introduction

The rapid development of information and communication technologies has significantly transformed modern education. Today, the Internet and digital tools are widely used in the teaching and learning process, creating new opportunities for organizing instruction. In this context, online learning has become an important component of foreign language education. As noted in research: "Online learning has revolutionised the way people learn, and this is especially true for learning English. With over 1.5 billion people worldwide learning English as a second language, the market is expansive and new learning methods are evolving quickly" [5].

The growing role of online learning is closely linked to the rising global demand for English proficiency. In today's interconnected world, English serves as the international language of communication in the fields of education, business, and technology. As a result, the need for effective and accessible methods of teaching English, particularly at the secondary school level, has become particularly relevant.

The relevance of this study is further emphasized by the global changes in education caused by the COVID-19 pandemic. During this period, traditional classroom instruction was rapidly replaced by distance learning, which revealed both the potential and the limitations of online

education. Chior L. and Sandu T. noted: “As a result, this unprecedented situation has made traditional face-to-face learning impossible for educational institutions, forcing them to quickly turn to online methods to ensure student retention” [3, p. 36]. Teachers and students were required to adapt quickly to new learning conditions, especially at the A2 level, where learners need continuous support and structured guidance. Moreover, the transition to online education demonstrated that: “The online learning environment is significantly different from the traditional classroom situation in terms of student motivation, satisfaction and interaction...” [3, p. 36].

Thus, the experience of teaching English online during the COVID-19 pandemic has become an important stage in the development of modern educational practice. According to Pierre Gouëdard, Beatriz Pont, Romane Viennet during the pandemic, distance learning became an essential tool for maintaining educational continuity, as: “Many students around the world moved to distance (or remote) learning from home, whether technology based, television, radio, and paper based, or alternative approaches that schools quickly implemented to remain connected” [6, p.6]. This confirms that online learning played a key role in ensuring students' access to education during a global crisis.

The aim of this research is to analyse the effectiveness of online English language teaching at the A2 level, within the context of secondary education.

The objectives of the study are:

- to examine the concept and features of online English teaching at the A2 level;
- to analyse teachers' experience during the COVID-19 pandemic;
- to identify effective pedagogical approaches and methods used in online learning;
- to compare the advantages and challenges of online and traditional teaching.

To achieve these objectives, this study employs a systematic review of contemporary pedagogical literature alongside a comparative analysis of instructional strategies utilized during the shift to remote learning.

Online learning is defined as a process of acquiring knowledge through digital technologies and Internet-based resources. According to Anderson, “There are many definitions of online learning in the literature, definitions that reflect the diversity of practice and associated technologies” [1, p.4]. In foreign language teaching, this format enables students to use multimedia materials, interactive platforms, and online communication tools.

A foundational principle of modern language pedagogy is to develop communicative competence. Rather than focusing solely on grammatical accuracy, the CEFR emphasizes practical application, defining language learning fundamentally as the ability to communicate actively. At the A2 level, according to the CEFR, learners: “Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance...” [4, p.24]. In addition, the CEFR emphasizes that students at this level are capable of simple verbal interaction in familiar situations: “Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need” [4, p.24].

The COVID-19 pandemic had a significant impact on education systems worldwide. One global report notes that: “Education has been no exception, and no less than 188 countries around the world shut down all schools, affecting the lives of almost 1.6 billion children, youth, and their families” [6, p.6]. These circumstances obliged education systems to quickly find alternative ways of organizing the learning process. As a result, distance learning became the primary form of education.

Teachers had to quickly adapt to new conditions. They used various digital platforms and tools to conduct lessons and maintain interaction with students. However, this transition was accompanied by several difficulties, including technical problems, limited communication, and increased workload. At the same time, online learning provided new opportunities. As noted by Yumnam: “E-learning is a diverse range of technological tools and systems that can be utilized by capable and creative teachers to enhance teaching and learning situations. These are used to make learning more interesting, motivating, stimulating and meaningful to the students” [7, p.2].

Effective online teaching is based on modern pedagogical approaches. One of the key principles is learner-centeredness, which focuses on students' needs and characteristics: "by basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of learners" [4, p.3].

The action-oriented approach also plays an important role. It considers learners as active participants in communication: "Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences" [4, p.9]. This approach can be implemented through communicative tasks, discussions, and collaborative activities.

Collaborative learning is particularly effective in online environments, as Bates noted: "However, there is enough evidence that collaborative learning can be done just as well online, which is important, given the need for more flexible models of delivery to meet the needs of a more diverse student body in a digital age" [2, p.124]. In addition, learning by doing helps students develop practical skills, since: "Learning by doing is an important method for developing many of the skills needed in a digital age." [2, p.98].

Online learning offers several advantages compared to traditional classroom teaching. One of the main benefits is flexibility, which allows students to learn at their own pace. It also promotes student-centered education. This shift is reflected in the idea that: "Over the past few decades, teaching has gradually shifted from a top-down, teacher-centred approach to a bottom-up, student-centred approach" [3, p.38].

Another advantage is access to authentic materials: "One of the biggest benefits of the Internet for language learners is the surprisingly wide availability of authentic resources, which allows teachers to use content with a message that students want to hear" [3, p.37]. In addition, online learning increases accessibility and supports learner autonomy.

Despite the clear affordances of digital platforms there are also significant pedagogical challenges. Foremost among these is the lack of direct face-to-face interaction, which impedes a teacher's ability to intuitively assess students' understanding and maintain sustained cognitive engagement. Furthermore, the digital divide remains a critical variable; Technical issues also create tangible instructional barriers; for instance: "Despite some comfort in learning and teaching at home, various technical problems and additional efforts make this process burdensome for students and teachers" [3, p.36].

Maintaining student motivation is another difficulty, especially for A2-level learners who require constant support. Furthermore, online teaching demands more preparation time and effort from teachers.

Comparison of Online and Traditional English Teaching at A2 Level

Aspect	Online Teaching	Traditional Classroom Teaching
Flexibility	High flexibility; students can learn anytime and anywhere	Fixed schedule and location
Accessibility	Access to training from anywhere; suitable for remote areas	Limited to physical attendance at school
Learning Materials	a wide availability of authentic resources	Restricted materials (textbooks, printed resources)
Interaction	Mediated through digital platforms; potential delays in non-verbal cues / Direct interpersonal communication; immediate formative feedback	Direct face-to-face communication, immediate feedback
Student Autonomy	A high degree of independence and responsibility	A strong dependence on the teacher
Motivation	May decline due to the remote format and distractions	Higher due to face-to-face interaction and supervision
Technical	Requires a stable internet connection and	Minimum technical requirements

Requirements	devices; technical issues may occur	
Teacher Workload	Increased initial preparation time (digital material adaptation and platform management) / Standardized and consistent workload based on established curricula	A more familiar and consistent workload
Development of Speaking Skills	It is more difficult to organize speaking practice and dialogues	Is easier to develop through real-life communication and group work
Feedback and Assessment	There may be delays or limitations in monitoring	Immediate assessment and monitoring of students

Conclusion

The conducted research has shown that online English language teaching at the A2 level in secondary education can be effective if it is properly organized and supported by appropriate pedagogical methods and digital technologies.

The use of communicative, interactive, and activity-based approaches contributes to the development of students' communicative competence. Online learning provides flexibility, accessibility, and access to diverse educational resources.

At the same time, several challenges were identified, including limited interaction, technical difficulties, and increased demands on teachers and students. In particular, it is emphasized that: "Productive activities and strategies include both speaking and writing activities" [4, p.57]. This highlights the importance of direct communication that can be more difficult to organize in an online environment and therefore requires adaptation of teaching strategies.

Thus, this study concludes that online learning should be considered as a vital complementary form of education that expands the methodological possibilities of traditional teaching. When effectively implemented, it can significantly enhance the quality of English language education and support the development of students' communication skills in a modern digital environment. Future pedagogical research should focus on identifying which specific digital collaborative tools most effectively bridge the interaction gap for A2-level learners.

References:

1. ANDERSON, T. The Theory and Practice of Online Learning. Edmonton: AU Press, 2008.
2. BATES, A. W. Teaching in a Digital Age. Vancouver: BCcampus, 2019.
3. CHIOR, L.; SANDU, T. Technology as a Tool of Enhancing Language Learning. В: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте современных подходов: Proceedings of the 6th Conference, 2 December 2022, Comrat. Comrat: НИЦ Гагаузии, 2023. Pp. 32–39. ISBN 978-9975-3616-2-0.
4. COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. ENGLISHRADAR. 7 Benefits of Online English Learning [online]. Режим доступа: <https://www.englishradar.com/english-courses/7-benefits-of-online-english-learning/> (accessed: 30.04.2026).
6. GOUËDARD, P.; PONT, B.; VIENNET, R. OECD Education Responses to COVID-19: Implementing a Way Forward. OECD, 9 July 2020.
7. YUMNAM, R. E-learning: An Effective Mode of Teaching English as a Second Language. 2021.

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON LANGUAGE LEARNING

Dilorombonu KHOLMIRZAYEVA,

Student

e-mail: dilorombonukholmirzayeva@gmail.com

Scientific Adviser

Erkin HAMDAMOV,

PhD, Associate Professor,

Gulistan State University

Gulistan, Uzbekistan

Abstract: *This article examines the impact of social media on language learning, focusing on vocabulary development, writing skills, and learner motivation. Drawing on sociocultural theory, the paper argues that platforms like Instagram, TikTok, and YouTube provide authentic language exposure and lower anxiety. However, effective learning requires pedagogical guidance and structured curriculum integration. The conclusion states that social media, when used appropriately, becomes a powerful extension of the language classroom.*

Keywords: *social media, language acquisition, sociocultural theory, communicative competence, motivation, feedback, MMORPG, authentic input, digital literacy, curriculum integration*

Social media is integrated into many aspects of daily life, including language acquisition. Social media tools are used to facilitate learning and increase language exposure, outside the school curriculum even. Among the students who use social media frequently, they benefit from language exposure. While some studies show that social media and a mobile-friendly learning environment do not enhance learning processes, other studies support the idea that listening to Massively Multiplayer Online Role Playing Game (MMORPG) voice chat positively affects language acquisition.

Target users interact online, benefit from informal updates, shorten time to completion of language learning tasks, and utilize online environments to express personal feelings and preferences. Video games have a positive influence on language acquisition. language acquisition, exposure to target language, message structure, and pragmatic use of language. Too much time spent on videogames and social media leads to poor academic achievement. Media used to meet academic learning objectives in one additional language can be determined and has enhanced students' motivation for writing.

The ease of communication that social media provides helps students to communicate in the target language, thereby developing their writing abilities and overall mastery of the language. The avenues for communication that social media offers appears to promote students' communicative competence in one additional language. Social media allows students to have real communication in the target language and prepare students' minds to adapt to language learning in a formal environment. The introduction of computer games is usually limited to games that offer language support in the target language. Third-generation computer games, for which users play online with or against partners, still offers networked language learners opportunities to create message exchange systems outside the classroom.

Language games do enhance the writing process of English in non-native country. Interaction with people in a non-native language engraves and strengthens vocabulary items. A focus upon conveying messages to another party through visual and spoken medium appears to be strong. A holistic entry into freelance postgraduate education enhances English acquisition according to work-related increase in economic value. The absence of foreign-sounding words in own messages further indicates an improvement in English proficiency. Non-native speakers gain

earlier, wider, and richer access to the target language in today's social media.

The relevance of the sociocultural perspective for the study of social media and language learning resides in the emphasis on social interaction and communication, on the human capacity to construct the environment through linguistic and other symbolic means, and on the interaction between language, thought, and culture. The foundation of sociocultural theory stems from the work of Lev Vygotsky, who posited social interaction with others and with material artifacts as necessary for cognitive development. In this vein, environments contribute to shaping different types of language that are appropriate for specific purposes and, consequently, for different types of cognition. Language is a mediational tool that is also a precondition for thought, and thought is fundamentally shaped by the kinds of language children use and hear. In social media contexts, play-related motives espoused by children and adolescents can be seen as an important source of cognitive advance, marked by the processes of free exploration of the environment [1].

The interested observer encounters an environmental architecture rich with linguistic, visual, paralinguistic, and gestural forms of communication, and in the vast majority of cases, the individuals are exposed to a sustained flow of language use in a variety of registers. The types of feedback provided—by peers or mentors—can also be of great importance, as studies show and learners themselves recognize. The predominant modes of language use can be seen as assimilating, on the one hand, the informal register of everyday conversations, in which colloquial fluency tends to be developed; and on the other hand, the more complex syntactic structures and stylistic creativity that characterize literary writing. The motivated practice of sharing experiences and opinions through description and narration favors the use of narratives and related skills.

Sociocultural Perspectives on Language Learning. Sociocultural theory represents one of the main theoretical frameworks for studying language acquisition and use. Originally developed by Vygotsky, the theory emphasizes the importance of social interaction for learning, the mediation of learning through culturally constrained tools, and the existence of a zone of proximal development, describing the area between what learners can achieve independently and what can be achieved through collaboration. Within this framework, public online spaces can be interpreted as meaningful contexts for language development even by learners who do not engage in explicit foreign-language interaction. The relationship between social media and learning can extend beyond the social construction of meaning to encompass the social construction of the self. Environments that allow for identity experimentation and exploration, such as instant messaging and social networking, can fulfil the psycholinguistic and sociolinguistic goals of language study, inviting learners to engage in the social construction of language itself [3]. Moreover, online interactions in MALL or lingua franca communication are no longer limited to decontextualized exchanges in foreign, second, or additional languages; they also fulfil the contextualized needs for multilingualism, translanguaging, and translingualism in situated practices. Such online modes of communication make informal and fine-grained language experiments accessible. Social media have the potential to shape language not only by influencing communicative practices but also by conditioning the very nature of communicative subjectivity—the person, voice, or personae that are equipped with the linguistic resources and stylizations activated by the target deed.

Sociocultural theory emphasizes the primacy of the social, material, and cultural theory in learning and development. The prominent role that social interaction plays in human development and education is a fundamental premise of sociocultural theory. Social media can therefore encourage a variety of informal language use and facilitate the construction and negotiation of meaning. The tools available through digital platforms profoundly mediate language acquisition. Media ecological perspectives on the impact of social media therefore complement Vygotskian sociocultural theory by highlighting how online languages are influenced not only by historical movement or globalization but also by the affordances provided by communication media. Such an analysis offers insight into the ways in which platform affordances continue to shape the emergence of new languages today [2].

Communicative Competence in Digital Environments. Strategically speaking, language learning entails more than the mastery of grammatical rules and vocabulary receptively; it involves

real-time and spontaneous management of the target language and communication with others through engaging in meaningful and purposeful discourse with it [3]. Consequently, the focus of the language learner is relative fluency in different language registers, communicative strategies to persuade, express sentiment, and other language techniques to cope with the complexity of the discourse. For this broad understanding of language learning, the richness of language social media affords and the typography of speech in these platforms have become a point of focus among educators. It arises as the social media phenomenon sweeps across the globe. Nevertheless, the other aspect of language acquisition, the high-exposure, low-intensity zone for the output language is comparatively much less discussed. Beyond the social interactive dimension, where qualitatively meaningful output in the language becomes less important, the capability to seize and analyse linguistic sociocultural clues from several highly common and highly favourite speech replication under low intensity presents a yet defected and critical yet unexplored connection of social media and language acquisition.

Influences of Social Media on Language Acquisition. Social media facilitates unprecedented accessibility to target languages; exposure to authentic linguistic and social resources increases significantly. Quantitative analysis reveals far higher exposure levels on platforms like Instagram and TikTok than in traditional classrooms or homework. Even comparatively low-exposure settings like Pinterest afford more regular encounters with meaningful, non-repetitive input than conventional learning environments. This enhanced access takes diverse contextual forms, encompassing not only explicit language-learning material but also content directly addressing learners' lived realities. In virtual spaces, imaginative participation in real-life communicative tasks with social others motivates language learning and socially appropriate production [4].

Mediation in language learning occurs through social media in multiple configurations, including direct and indirect assistance within hybrid online and offline contexts, feedback on message formulation, amplification of linguistic resources, and access to models for fostering pragmatic appropriateness. These circumstances foster diverse interactions among novice learners and peers situated within distal, imagined, or broader social networks [2].

Feedback, Error Correction, and Motivation. Feedback, whether implicit or explicit, corrective or not, plays a key role in developing language skills. Data from Chinese-speaking learners of English have indicated that feedback on social media is generally seen as beneficial, especially peer feedback, but further proposed that it has a low level of effectiveness, suggesting that it is focused more on reducing the frequency of errors than on developing more advanced communication skills. Israeli adults learning English perceived feedback on Facebook as motivating, whereas English native speakers' failure to provide feedback in a private message corpus diminished learners' motivation and led to negative self-assessments.

Research on the motivational effects of exposure to L2 speakers in online environments has produced both positive and negative results. Several studies have concluded that the exposure motivates the learners, while a similar investigation concluded that it does not. Students' motivational responses appear to depend on perceived L2 competence: exposure to native speaker language stimulated advanced Hebrew learners, while exposure to Hebrew non-native speakers did not stimulate lower-level learners. The exposure to language close to their own competence level regardless of the specific speakers seems to play a role when the L2 learners are from a language background similar to that of the speakers [5].

Conclusion. The intersection of social media and language learning represents not a passing trend but a fundamental shift in how authentic communication occurs. As demonstrated throughout this paper, platforms like Instagram, TikTok, X, and YouTube offer unprecedented access to native-speaker input, spontaneous interaction, and low-anxiety production opportunities. Learners who engage with social media strategically develop not only vocabulary and grammar but also pragmatic competence, cultural awareness, and digital literacy — skills increasingly essential in the twenty-first century.

Nevertheless, effective language learning through social media does not happen automatically. Without pedagogical guidance, learners may encounter fragmented input, non-standard grammar, or

overwhelming amounts of slang. Therefore, the role of the language educator evolves from a sole knowledge holder to a digital curator, task designer, and critical literacy coach. Curricula that integrate social media at the consumption, interaction, and production levels — while maintaining alignment with established proficiency frameworks — can transform distraction into directed learning.

For future research, longitudinal studies are needed to measure retention rates of vocabulary acquired through social media compared to traditional methods. Additionally, comparative studies across different platforms (e.g., short-form video versus text-based microblogging) would help refine platform-specific teaching strategies. Finally, as artificial intelligence increasingly personalises social media feeds, researchers should explore how algorithmic curation affects linguistic diversity and learner exposure to varied registers.

In conclusion, social media is neither a panacea nor a poison for language learning. It is a powerful, messy, and authentic environment. When harnessed with clear pedagogical principles, thoughtful curriculum integration, and ongoing teacher support, it becomes a vibrant extension of the language classroom — one where learners do not merely study the language but live it.

References:

1. ALSULAMI, D. A Systematic Review: Incorporating Social Media Tools Into Language Learning, 2018.
2. DERAKHSHAN, A.; HASANABBASI, S. Social Networks for Language Learning, 2015.
3. NURI, R.B.M., AZIZ, A.R., SAEED, K.A., TOFIQ, S.K.; AHMED, S.S. Pedagogical Effects of Social Media on EFL learners. *Arab World English Journal*, 2023.
4. NURI, R.B.M., AZIZ, A.R., SAEED, K.A., TOFIQ, S.K.; AHMED, S.S. Pedagogical Effects of Social Media on Iraqi Kurd EFL learners. *Arab World English Journal*, 2021. URL: https://osf.io/preprints/socarxiv/wuq6n_v1
5. SHA, S.; PATHAN, H. The Social Media and English Language, 2018.
6. WANG, H.; WANG, M.; LI, G. The use of social media inside and outside the classroom to enhance students' engagement in EFL contexts, 2022.

UDC 81'272

THE INFLUENCE OF LANGUAGE ON CULTURE AND IDENTITY

Shahlo SHUHRATOVA,

student

e-mail: shuhratovashahlo7@gmail.com

Scientific Adviser

Zarina Mirzo Ulug'bek XAMROZODAI,

PhD, Associate Professor,

Gulistan State University

Gulistan, Uzbekistan

Abstract: *Language plays a crucial role in shaping culture and identity. It serves not only as a means of communication but also as a carrier of traditions, values, and collective memory. Through language, individuals express their worldview, beliefs, and social belonging. The interaction between language and culture is dynamic, as each influences and transforms the other over time. Furthermore, language contributes to the formation of personal and national identity, reflecting historical experiences and cultural uniqueness. In the modern globalized world, the preservation of linguistic diversity has become essential for maintaining cultural heritage and identity.*

Keywords: *Language, Culture, Identity, Communication, Cultural Heritage, Globalization, Linguistic Diversity, Sociocultural Theory, Communicative Competence, Language Acquisition,*

Motivation, Feedback, Digital Literacy, Curriculum Integration, National Identity, Personal Identity, Social Belonging, Multilingualism, Language Policy, Minority Languages, Language Shift, Language Maintenance, Cultural Transmission, Collective Memory, Traditions, Values, Discourse, Narratives

Any language or language combination serves as a medium for expressing identity, what it means to the speaker and in what way they subscribe to the associated cultural and social conventions, thus language-language feature usage, language choice, discourse and even accent-serves as an indicator of personal identity broadly construed and can become really intensely telling of solidarity, culture and even values [3]. Migration, mobility and intersectionality have been examined through language-it has implications for culture and identity in its linguistically heterogeneous settings. Language maintenance to the levels of reexamining language use even as materially long-maintained engagement with other languages obtain immersion like competence in the majority language to perceived loss of societal cultures and crossings of languages and domains of interaction whereas language shift occurs in the case where either ample detachment or perceived lessened utility occur to exert thorough intergenerational engagement and transcending multilingualism into post-multilingualism and condolences. Language can enhance stereotyping socially and culturally exerting particularly across groupishness of societal construction like stigmatization purification and policing of the veering language of a language of inclusion speech sublimation and thus mark it also omnipresent like in the national language eliminating civilizational polynomic classifying as to what echo these integrate as societies strive.

Language as a Vessel of Cultural Transmission. Human societies cultivate an extensive array of cultural practices through many significant means, including clothing, food, music, dance, arts, crafts, etiquette, sports, festivals, and religious observances. These patterns of behaviour-acquired during infancy and childhood through socialization-differ not only between individuals, but also between cultural groups. Much such knowledge is memorialised within languages-within lexicons, discourses, and narratives-that serve as vessels of cultural transmission.

Language can convey these practices by providing labels via vocabulary, symbols via metaphor, and instructions plus explanations via discourse. Cultural practices and experiences are necessarily embedded within memories formed at different societal levels: highly individual for personal/social life; semi-collective/unique for blood relations and close associates; collective for neighbourhoods and local communities; semi-collective/unique for larger traditional social formations; and collective for nations, ethnicities, and similar groups [1]. Consequently, participants readily share them within a common medium during social interaction. The larger the collective community within a society, the wider the cultural experience is embraced. Given these verbal clarifications, language supports the transmission also of cultural knowledge, shaping not just identity, but also culture itself. Moreover, even when language fails to name such knowledge directly, it can still prompt communally-recognised activities whose execution, and the items involved, are readily associated with particular cultural practices, as then every production enacts the corresponding form of culture [6].

National Language Policies and Identity Formation. When countries declare language policies specifying the national, official, and minority languages, it structures the portrait of the entire nation and, especially, among minority languages. Turkey recognizes Turkish as the official language; bi- and multilingualism are prisoner tongues of those who speak minority languages. A Turkish citizen knowing only Turkish reflects the real national identity. Saba Mahmud (2003) interviewed a woman who prioritized speaking Turkish to the point of neglecting her mother tongue, Arabic, leading to a distance from her culture and her relationships with others. When she felt “Urdu-sufficient” conversing only in Urdu with friends, she perceived herself as a real Pakistani but after a brief absence from town her Urdu faded away. The order means a language requires cultural standards beyond its vocabularies to maintain a nationhood. At the same time, it underlines the kind of language a national identity invokes. In Pakistan, only Urdu fulfills both the criteria of “official” and “national” while Punjabi and others are locked as mere “regional” and “minority”

languages, forbidding a language to supplant Urdu and subsequently hindering the national connection. Hence, the understanding of nation and what is a nation become crucial to examine language policies [3].

Language and Identity: Constructing Self and Other

The link between language and identity is pivotal, for language operates both as an instrument for producing identity and as a medium through which identity claims are negotiated. Language plays a central role in the self-understandings people construct and communicate. The languages, dialects, and sociolects a person chooses to use in different situations shape perceptions and critical understandings of self, and individuals do not operate with one—for example, national—identity, but with multiple identities linked to particular contexts in which certain languages are more expressive than others. Individuals deploy multiple identities articulated in distinct styles to construct themselves, and the ways they frame group identities, their own and those of others, may depend on and even reflect broader relations of power.

Language plays an essential role in education, social policy, and social cohesion. Linguistic policies intended to foster social equilibrium still serve to uphold hegemonic power structures. Language tends toward homogeneity and diminishing returns when its valorization is based on singularity. Cultural pluralism, art forms, and activism provide locales whereby individuals invite systemic change by encountering a spectrum of possibilities. Educational materials founded on an individual's unique culture and milieu offer an alternative to conventional textbooks and pedagogical frameworks. Individual empowerment involves expanding vocabulary, recognition, and dialogue through clusters of singularity, pluralism, articulation, and representation [1].

Language acts as a transmitter of culture and identity and forms part of the distinction associated with social stratification [5]. Children frequently sustain multilingual practices until schooling intervenes. Pedagogical protocols often reinforce cognitive hegemony and render different languages invisible in educational materials. Unpublished interviews with bilingual children reveal the importance of both vernacular and formal language for personal expression and the imperative to articulate oneself even when the proper form remains undetermined.

Conclusion. The preceding exploration affirms the significant influence of language on culture and identity. Language serves as a fundamental medium through which cultural practices are learned, enacted, and conveyed. Oral traditions, literature, rituals, and creative expressions are transmitted linguistically. Lexical choices encode cultural practices; discourse structure influences participative narratives; and stories, spoken or inscribed, build collective history [2]. The interconnection of language, culture, and identity, however, extends beyond personal agency. Social factors that shape identity-including state language policy-also determine the availability and salience of cultural practices [3]. Such policy, in turn, depends on the intersection of global and local networks. Historical and contemporary events, movements, and relationships within these networks, articulated through analysis of local and national language regimes, further illuminate the fundamental role of language in culture and identity.

Cultivating awareness of language's import offers potential benefits for education, policy, and social cohesion. Educational interventions addressing language planning in instable multilingual contexts may assist in the preservation and promotion of non-dominant languages and their associated cultural practices. Explicating the language, culture, and identity nexus to policymakers can enhance understanding of majority-language decisions, whether on media regulation, official status, curricular inclusion, or communication via dominant global languages. Discerning how state language policy interacts with individual identity permits exploration of alternative political and educational structures, constraining majority or dominant aspirations while fostering minority or subversive ones. Analysis of contemporary international relations underscores the relevance of these issues to multilingual nation states globally.

References:

1. DUMITRAŠKOVIĆ, A. Culture, Identity and Foreign Language Teaching and Learning, 2015. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/219904>

2. HAMMAD, A.S. The Relationship Between Language, Identity and Cultural Differences: A Critical Review, 2018.
3. MAJTANOVA, M.; AZIDAN, A.J.M. Language and identity: the impact of a multilingual environment on the personal identity among German mother tongue speakers living in Malaysia, 2014.
4. NURI, R.B.M., AZIZ, A.R., SAEED, K.A., TOFIQ, S.K.; AHMED, S.S. Pedagogical Effects of Social Media on Iraqi Kurd EFL learners. *Arab World English Journal*, 2021. URL: https://osf.io/preprints/socarxiv/wuq6n_v1
5. SILBERNAGEL, E. Investigating the linguistic identity development of dual language learners, 2015. URL: <https://ro.ecu.edu.au/theses/1628/?hl=en-US>
6. TORRICELLI, P. Language and Culture: Linguistic Evidence of a Natural Reciprocity and Some Lessons for the Future, 2014.

UDC 811.112.2'367.622

DIE ROLLE DER SUBSTANTIVE IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE

Daria ZAHARIA,

Studentin der Gruppe AN-24

e-mail: zahariadaria77@gmail.com

Wissenschaftliche Betreuerin

Tatiana TODORICI,

MA, Hochschulassistentin,

Comrat, Staatliche Universität

Comrat, Republik Moldau

Abstract: *This paper discusses the role of nouns in modern German. Nouns are very important because they name people, things, places, and ideas. The study looks at their main grammatical features, such as gender, number, and case, as well as their functions in a sentence, for example subject and object. It also explains how nouns are used in modern language, especially in formal and academic texts. The paper shows that nouns help make speech clear, structured, and easy to understand.*

Keywords: *nouns, German language, grammar, syntax, morphology, case system, gender, number, nominalization, linguistic structure.*

Die deutsche Sprache ist eine der wichtigsten Sprachen in Europa und hat eine klare grammatische Struktur. Eine besondere Rolle spielen dabei die Substantive. Sie helfen, Personen, Dinge, Orte und abstrakte Begriffe zu benennen. Ohne Substantive ist eine Kommunikation nicht möglich.

Das Thema dieser Arbeit ist die Rolle der Substantive in der deutschen Gegenwartssprache. Dieses Thema ist aktuell, weil Substantive in allen Bereichen der Sprache verwendet werden: im Alltag, in der Wissenschaft und in der Literatur. Das Ziel der Arbeit ist es, die Bedeutung der Substantive zu analysieren. In dieser Arbeit werden auch ihre grammatischen Kategorien und ihre syntaktischen Funktionen beschrieben.

Substantive, die auch Nomen genannt werden, sind eine wichtige Wortart in der deutschen Sprache. Sie bezeichnen Personen, Dinge, Tiere, Orte sowie abstrakte Begriffe und Erscheinungen. Nach Deutsche Grammatik gehören Substantive zu den zentralen Elementen eines Satzes, weil sie oft die Hauptinformation tragen.

Ein charakteristisches Merkmal der Substantive im Deutschen ist ihre Großschreibung. Im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen werden alle Substantive immer mit einem großen

Anfangsbuchstaben geschrieben, z.B. *der Lehrer, die Universität, das Leben*. Das hilft, Substantive im Text schnell zu erkennen und erleichtert das Lesen und Verstehen.

Substantive können nach ihrer Bedeutung in verschiedene Gruppen eingeteilt werden. Eine wichtige Unterscheidung ist die zwischen konkreten und abstrakten Substantiven. Konkrete Substantive bezeichnen Dinge, die man sehen, hören oder anfassen kann, Beispiele dafür sind: *der Tisch, die Katze, das Haus*. Abstrakte Substantive dagegen bezeichnen Gefühle, Ideen oder Zustände, die man nicht direkt wahrnehmen kann, z. B. *die Liebe, die Angst, die Freiheit*. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil sie zeigt, wie Sprache reale und nicht reale Welt beschreibt.

Eine weitere wichtige Eigenschaft der Substantive ist, dass sie oft mit Artikeln verwendet werden. Artikel sind Begleiter des Substantivs und zeigen sein grammatisches Geschlecht. Es gibt bestimmte Artikel (*der, die, das*) und unbestimmte Artikel (*ein, eine*). Zum Beispiel: *der/ein Student, die/eine Lehrerin, das/ein Buch*. Diese Artikel helfen, das Substantiv genauer zu bestimmen und seine Funktion im Satz zu verstehen.

Substantive entstehen unter anderem durch Wortbildung. Die deutsche Sprache ist besonders bekannt für ihre langen zusammengesetzten Wörter, z.B. *das Haus + die Tür = die Haustür, die Schule + der Bus = der Schulbus*. Nach Grundriss der deutschen Grammatik ist die Zusammensetzung eine der wichtigsten Methoden der Wortbildung im Deutschen.

Außerdem können Substantive aus anderen Wortarten gebildet werden. Dieser Prozess heißt Substantivierung. Zum Beispiel, aus Verben: *lesen - das Lesen* oder aus Adjektiven: *gut - das Gute*. Diese Formen werden auch großgeschrieben und verhalten sich wie normale Substantive.

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist, dass Substantive immer ein grammatisches Geschlecht haben: Maskulinum, Femininum oder Neutrum. Dieses Merkmal ist oft schwer für Lernende, weil es nicht immer logisch ist, z.B. *der Tisch, die Sonne, das Kind*. Dazu gibt es einige Regeln, die die Genusbestimmung doch erleichtern, zum Beispiel sind alle Substantive mit dem Suffix *-ung* feminin (*die Zeitung*), Substantive auf *-chen* sind immer neutral (*das Mädchen*) [1]. Das Genus ist sehr wichtig, weil es die Form der Artikel und Adjektive bestimmt, vgl. *der edle Mann/ ein edler Mann, das trotzig Kind/ ein trotziges Kind*.

Zusätzlich können Substantive im Singular oder im Plural stehen. Die Pluralbildung im Deutschen ist nicht immer einfach. So wird der Plural im Deutschen auf verschiedene Weise gebildet: mit Suffix *-e* (mit/ohne Umlaut): *der Tag - die Tage, der Arzt - die Ärzte*; mit Suffix *-er* (mit/ohne Umlaut): *das Kind - die Kinder, der Mann - die Männer*; mit Suffix *-(e)n*: *die Blume - die Blumen, die Frau - die Frauen*; mit Suffix *-s* (das Auto - die Autos); ohne Suffix (mit/ohne Umlaut): *der Lehrer - die Lehrer, das Buch - die Bücher*. Diese Vielfalt macht die Sprache interessanter, aber auch komplexer. Nach Deutsche Grammatik ist die Vielfalt der Pluralformen ein typisches Merkmal der deutschen Sprache [5].

Substantive haben auch eine wichtige Rolle im Satzbau. Sie sind oft das Zentrum einer Nominalgruppe, zum Beispiel: *der schöne große Garten*. In dieser Gruppe ist das Substantiv das wichtigste Wort, und alle anderen Wörter hängen von ihm ab.

Deutsche Substantive haben außerdem wichtige grammatische Kategorie des Kasus. Diese Kategorie hilft, die Form und die Funktion der Substantive im Satz zu bestimmen, sowie die Satzstruktur besser zu verstehen. Nach Duden Grammatik sind grammatische Kategorien der Substantive grundlegend für das Verständnis der deutschen Grammatik [6]. Im Deutschen gibt es vier Fälle: Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Nominativ bezeichnet normalerweise das Subjekt im Satz (*Der Student lernt Deutsch*). Genitiv zeigt Besitz oder Zugehörigkeit (*Das Buch des Studenten ist interessant*). Dativ wird oft für das indirekte Objekt verwendet (*Ich gebe dem Studenten das Buch*). Akkusativ bezeichnet meistens das direkte Objekt (*Ich sehe den Studenten*). Der Kasus beeinflusst die Form der Artikel und manchmal auch die Endung des Substantivs, z.B. *der Mann - des Mannes, der Student - dem Studenten*. Die Kasusformen helfen, die Beziehungen zwischen den Wörtern klar zu zeigen und richtige Sätze zu bilden. Ohne diese Kategorie wäre die deutsche Sprache weniger strukturiert und schwerer zu verstehen [7].

Zusammenfassend kann man sagen, dass Substantive eine grundlegende Rolle in der deutschen Sprache spielen. Sie benennen nicht nur Dinge und Begriffe, sondern bestimmen auch

die Struktur des Satzes. Ohne Substantive wäre eine klare und genaue Kommunikation nicht möglich [1].

Die Rolle der Substantive in der modernen deutschen Sprache.

In der modernen deutschen Sprache spielen Substantive eine zentrale und strukturierende Rolle. Sie sind nicht nur Träger der lexikalischen Bedeutung, sondern auch wichtige Elemente für den Aufbau und die Organisation von Sätzen. Nach Duden Grammatik ermöglichen Substantive eine präzise und differenzierte Kommunikation.

Ein wichtiger Aspekt ist, dass Substantive Informationen bündeln. In einer Nominalgruppe können mehrere Elemente zusammenkommen, zum Beispiel Artikel und Adjektive: *der interessante wissenschaftliche Artikel des Studenten*. Solche Strukturen sind typisch für die moderne Sprache, besonders in wissenschaftlichen Texten.

Außerdem spielen Substantive eine große Rolle in der Fachsprache. In Bereichen wie Wissenschaft, Technik oder Bildung werden viele komplexe Begriffe durch Substantive ausgedrückt, z.B.: *die Globalisierung, die Digitalisierung, die Kommunikation*. Nach Grundriss der deutschen Grammatik zeigt dies, dass Substantive besonders wichtig für die Entwicklung der modernen Sprache sind.

Ein weiteres Merkmal der Gegenwartssprache ist die Tendenz zur Nominalisierung. Das bedeutet, dass Verben oder Adjektive oft in Substantive umgewandelt werden, z.B.: *analysieren - die Analyse, modern - die Modernität*. Diese Entwicklung ist typisch für formelle und wissenschaftliche Texte, weil sie den Stil objektiver und präziser macht.

Substantive helfen auch, Informationen zu strukturieren und Texte klar zu organisieren. Sie machen es möglich, komplexe Gedanken kurz und genau auszudrücken. Deshalb sind sie besonders wichtig in akademischen und professionellen Kontexten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Substantive in der modernen deutschen Sprache nicht nur einfache Wörter sind, sondern eine wichtige funktionale Rolle spielen. Sie tragen zur Klarheit, Präzision und Struktur der Kommunikation bei und sind ein unverzichtbarer Teil der Sprache [3], [4]. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Substantive eine zentrale Rolle im System der deutschen Gegenwartssprache spielen. Sie bilden nicht nur den Kern vieler Satzstrukturen, sondern tragen wesentlich zur Informationsstruktur und Bedeutungsbildung bei. Durch ihre grammatischen Kategorien wie Genus, Numerus und Kasus ermöglichen Substantive eine präzise syntaktische Organisation und sorgen für Kohärenz innerhalb des Satzgefüges.

Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass Substantive im modernen Deutsch nicht isoliert betrachtet werden können, sondern stets in Wechselwirkung mit anderen Wortarten stehen. Besonders deutlich wird dies in der Verbindung mit Artikeln, Adjektiven und Präpositionen, die gemeinsam die semantische und grammatische Funktion im Satz prägen.

In der gegenwärtigen Sprachentwicklung ist zudem eine Tendenz zur Vereinfachung und funktionalen Verdichtung zu beobachten, wobei Substantive weiterhin eine stabile und unverzichtbare Grundlage der deutschen Sprache darstellen.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass die Substantive sowohl in der traditionellen Grammatik als auch in der modernen Sprachverwendung eine Schlüsselstellung einnehmen und für das Verständnis der deutschen Syntax und Semantik unerlässlich sind [1], [3].

Literaturverzeichnis:

1. DUDENREDAKTION (Hrsg.). *Duden Die Grammatik*. 9. Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2016.
2. DUDENREDAKTION (Hrsg.). *Duden. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Berlin: Dudenverlag, 2022.
3. EISENBERG, P. *Grundriss der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart: Metzler, 2020.
4. FLEISCHER, W.; BARZ, I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: De Gruyter, 2012.
5. HELBIG, G.; BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt, 2013.

6. HENTSCHEL, E.; WEYDT, H. *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: De Gruyter, 2013.
7. ZIFONUN, G.; HOFFMANN, L.; STRECKER, B. et al. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter, 1997.

УДК 821.161.1

ДИНАМИКА ТИПА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ ПРОЗЕ: ПУШКИН-ГОГОЛЬ-ДОСТОЕВСКИЙ

Жаля АЛИЕВА,

студентка гр. RF -208

e-mail: alievazala007@icluod.com

Научный руководитель

Умудова КЯМАЛЯ,

кандидат филологических наук, доцент,

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: *This article examines the typology of the “little man” as represented in the works of Alexander Pushkin, Nikolai Gogol, and Fyodor Dostoevsky, with particular attention to the evolution and transformation of this image across their writings. The characters of Vyrin, Bashmachkin, and Devushkin are united by their shared social status as minor officials; however, each is depicted within a distinct sphere of existence that reflects different aspects of the human condition. At the same time, there exist fundamental differences between these portrayals. Each author constructs the image according to his own artistic and philosophical principles. In Dostoevsky’s realist poetics, the one-dimensional representation of character is transcended, giving way to a more complex and multifaceted understanding of personality.*

Keywords: *dynamics of the type, “little man”, The Stationmaster, The Overcoat, Poor Folk.*

Творчество Пушкина – Гоголя – Достоевского укладывается в схему поступательного развития русской литературы, ее реалистических традиций. «Станционный смотритель», «Шинель» и «Бедные люди» представляют собой этапные произведения русской литературы. Все эти произведения объединены одной и той же темой «маленького человека». Все авторы сочувственно относятся к своим персонажам, хотя это сочувствие по-разному проявляется у каждого из них.

Многие исследователи считают, что эволюцию «маленького человека» можно свести к раскрытию этапов развития одного типа [6, с.59]. Между «маленькими» героями Пушкина, Гоголя, Достоевского, безусловно, существует типологическая общность. Однако это не снимает вопроса о различии между этими героями, так как каждый из них является принципиально новым вариантом традиционного типа.

Настоящая статья посвящена исследованию динамики типа «маленького человека» в русской прозе, специфике изображения многообразных характеров героев-мечтателей в литературе 30-40-х годов от А.С. Пушкина к Ф.М. Достоевскому. При этом мы попытаемся показать главные тенденции развития темы «маленького человека» от Пушкина к Достоевскому. Основные задачи, стоящие перед нами, следующие: а) выявить общие и отличительные особенности образов «мечтателей» от Пушкина к Достоевскому; в) раскрыть характеры Самсона Вырина, Башмачкина, Макара Деушкина в системе творческих принципов их создателей; г) исследуя основную проблему, главное внимание уделить проблемам гуманизма А.С.Пушкина, социальной сатиры Н.В.Гоголя и появлению самосознания «добрых сердец» у Ф.М. Достоевского.

Сравнительное рассмотрение типов «маленького человека», являющихся сходными нравственно-психологическими проявлениями единой социальной среды, позволяет показать

преимущество и новаторство в реалистическом методе изображения человека и мира в творчестве Пушкина – Гоголя – Достоевского.

Как известно, массовый человек, невидный, простой, озабоченный только духовными запросами, впервые в творчестве Пушкина стал и темой, и авторской позицией. «Всечеловеческое имеет у Пушкина своего персонального носителя – живой народ» [1, с.105], – отмечает по этому поводу Н. Берковский. «Маленький человек» Самсон Вырин не стремится к социальным, материальным благам. Для Вырина его быт за станционной перегородкой заменял ему счастья. В этом огромном пространстве, как мир, ему нужен и достаточен этот небольшой уголок за перегородкой. Чтобы иметь связь с Создателем, с сущим, для любви и ощущения единства с миром, с природой достаточно иметь душу, а она в своей сущности для Вырина вечная. Самостийный, незыблемый душевный мир Вырина столкнулся со злом, неожиданным и нежеланным: у него отняли Дуню, его любовь. Добрый и поэтический уголок бытования Вырина развалился, и все кругом стало показывать «ветхость, небрежение» [5, с.77].

Разрушение быта – это прежде всего разрушение духовного приюта, вторжение в выринское восприятие мира как единого целого, созданного Богом для любви. Вырин погибает оттого, что не смог защитить свои добрые чувства, свой идеал. У него отнята вера в прочность его благих представлений о мире и устремленности к идеальным началам жизни. Духовную и бытовую общность, налаженную, гармоническую жизнь отца и дочери разрушил петербургский гусар. В тепло, уют, идиллию, поэзию дома вторгся чужой. Он чужой не только потому, что незнакомец, а потому, что из другого мира, где «маленький человек» и его чувства, его душа и мысли ничего не значат. Это – мир Петербурга, города, рационализма.

А какое место займет Дуня в мире, куда принадлежит Минский? Последний эпизод повести с упавшей навзничь на могилу отца дочерью передает незыблемость, святость истин о родственности душ, о суде совести, о невозможности уйти от влияния и обаяния тех духовных традиций народа, которое сформировало ее сознание и душу.

У Пушкина рассказано о победе Дуни, и тут же победа ограничивается. Победа Дуни – внешняя, декоративная. Она – результат ее индивидуалистической воли. Героизм отца, считает Пушкин, подлинный, потому что, смирившись с бедным бытом, он не мирится с бездуховностью. Его душа питается тайной благости, любви к человеку, единения с Богом. Порвалась эта связь – нет человека, нет Самсона Вырина.

Итак, тема «Станционного смотрителя» – разность нравственно-этических позиций, определяемая принадлежности героев двум противоположным мирам – миру любви и мечты и миру социальных отношений, миру денег и прагматизма. На фоне этой темы поднимается главная проблема повести – столкновение мечты и действительности, что приводит Самсона Вырина к гибели.

Истинна ли, верна ли эта жизнь, которую выбрала молодая Дуня? Об этом нет никаких разъяснений в повести. Но вопрос о старике смотрителе, о долге перед ним у Пушкина остается. В этой повести Пушкин ставит глубоконравственную, этическую и религиозную проблему о невозможности личного счастья, удовлетворения за счет гибели, несчастья, горя другого, ближнего.

У старика смотрителя, после того как он побывал в Петербурге, окончательно сложилось горькое мнение о том, что ожидает Дуню. Это мнение совпадает с выводом притчи: «Много их в Петербурге, молоденьких дур, сегодня в атласе да бархате, а завтра, поглядишь, метут улицу с голью кабацкою» [5, с.83]. Такая же тревога живет в душе Макара Деушкина. Он тоже считает, что Быков ее бросит, и она пропадет в жизни. В скупом рассказе Пушкина о петербургских судьбах Дуни есть намек на то, что существует одна вечная истина, евангельская, которая должна быть примером для христианина во все века и времена. Отец не может мириться ни с потерей дочери, ни с пространственным ее отсутствием или с расстоянием между Петербургом и станцией, а с духовным распадением дочери от мира природы, от дома, куда они оба принадлежали.

Весь интерес в том, как принял Дуню Петербург, как обошелся с нею Минский, а также в том, как этот поступок отразился в судьбе отца. Именно Пушкин ввел в большую литературу фигуру «маленького человека», незащищенного от внешних угроз, но с его нравственной мерой перед большими силами истории и судьбы. И одновременно с Пушкиным и сразу вслед ему Гоголь обратился к этой теме и пошел дальше по пути выяснения влияния социальной действительности на судьбу и натуру человека.

В открывшейся новой странице русской истории гуманизм Гоголя продолжил гуманизм Пушкина. В начале повести Гоголь, представляя своего героя, рассказывает о том, что «в одном департаменте служил один чиновник». Тем самым он акцентирует внимание на типичности образа Акакия Акакиевича. Сюжет повести «Шинель» также построен на изображении судьбы «маленького человека». Скромность, незначительность «мечты» о шинели отражает жизненную непритязательность героя. Предметом мечты становится для Акакия Акакиевича шинель, ради которой он готов идти на систематические жертвы. Вопрос о том, на какие деньги сделать шинель, становится для него почти неразрешимым подлинно трагическим: новую шинель можно приобрести путем постоянных самоограничений, отказа от самых необходимых жизненных удобств и даже «голодания по вечерам» [2, с.133]. Мечта о новой шинели преображает Акакия Акакиевича, он вроде ставится менее робким и замкнутым. «Он сделался как-то живее, даже тверже характером, как человек, который уже определил и поставил себе цель. С лица и поступка его исчезло само собою сомнение, нерешительность, словом, все колеблющиеся и неопределенные черты» [2, с.134]. И когда Акакий Акакиевич надел новую шинель, он чувствует себя совершенно счастливым. Именно потому так трагична для него потеря: он расстается не только с шинелью, но и с мечтой о «приличном» человеческом существовании. Рассказом о смерти «маленького человека» Гоголь еще раз подчеркнул мотив гибели мечты, называя Акакия Акакиевича беззащитным «существом», «для которого все же, хотя бы перед самым концом жизни, мелькнул светлый гость в виде шинели, ожививший на мир бедную жизнь, и на которое так же потом нестерпимо обрушилось несчастье, как обрушивалось на царей и повелителей мира...» [2, с.147].

Гоголь в «Шинели» углубленно анализирует противоречие, основанное на неравенстве городской жизни, где каждому человеку «прежде всего нужно объявить чин» [2, с.130]. Тем самым Гоголь придает повести чисто социальную окраску, которая впоследствии стала типичным признаком «натуральной школы». Гоголь делает одной из решающих причин трагедии Акакия Акакиевича его материальную необеспеченность.

В кротости и душевном незлобии Башмачкина слышится покорность судьбе и безропотное терпение забитого жизнью бедняка и душевная усталость. Башмачкин вызывает грусть, боль о человеке. При всей ничтожности этого человека в его жизни большой истинный трагизм. Гоголь не дает благополучного финала, отвергает возможность такого конца. Жизненная достоверность, типичность ситуации Акакия Акакиевича заключалась в том, что он гибнет: к этому приводит его суровая действительность, сживающая со света «маленьких людей». Товарищи не спасли его, есть более «важные» дела, например, директорский портрет или какая-то книга, которую начальник отделения приказал купить: так что чин и положение выше обыкновенного человека. Человек сводится к его социальному статусу; директор, начальник – в почете и на виду, а «маленький человек» – слишком незаметен, он не играет никакой роли в обстановке усиления власти «чистогана», взятки денег.

Гоголь в «Шинели» подчеркивает беззащитность Акакия Акакиевича и в то же время осуждает обеспеченных людей, лишенных чувства гуманности. При этом мы узнаем, что притеснили «маленького человека» относятся к светскому кругу, для представителей которого характерны черствость и жестокость.

В начале повести Гоголь рассказывает о молодом человеке, который на всю жизнь запомнил фразу Акакия Акакиевича «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете», эти «проникающие слова», обращенные к издевающимся над «маленьким человеком» людям. «И

закрывал себя рукою бедный молодой человек, и много раз содрогался он потом на веку своем, видя, как много в человеке бесчеловечья, как много скрыто свирепой грубости в утонченной образованной светскости и, боже! даже в том человеке, которого свет признает благородным и честным» [2, с.124] Описание переживаний молодого человека незаметно переходит в авторскую речь, превращается в подлинное обличение.

За сатирой Гоголя, рождающей недовольство, критические мысли и мятежные настроения, скрываются боль и тоска по идеалу. Мучительные переживания Гоголя, противоречия между действительности и идеалом, сущим и должным нашли свое отражение в его «Петербургских повестях». Пределом доведения человека до «нулевого» значения и стал Акакий Акакиевич. Гоголь поставил вопрос о значении именно такого человека как вопрос о человеке вообще: услышать того, кто не может говорить, защитить того, кто не может нападать, любить того, кому некого любить и кого некому любить.

Следует отметить, что в «Петербургских повестях» всегда присутствует личность автора; им активно оцениваются события с гуманистической точки зрения и выражается сочувствие к «маленькому человеку». В «Шинели» оценка автором происходящих событий дается в более развернутых формах и воплощается в целом ряде отступлений. Гоголь от собственного лица говорит о бесчеловечности светских людей, контрастирует с их «приличным» внешним обликом, или о горестной судьбе такого «ничем не защищенного» и «никому не интересного» «существа», каким был Акакий Акакиевич.

Акакий Акакиевич – «маленький человек», пожалуй, самый маленький во всей русской литературе, меньше не выдумаешь. Рядом с ним даже те, кого обычно называют «маленькими», – и пушкинский Самсон Вырин, имевший дочь, и Макар Деушкин Достоевского, состоявшей в переписке с любимой Варенькой, – люди более крупного разряда, сумевшие привлечь чье-то сердце, выгородить себе долю жизненного пространства, в котором и они кое-что значат. Акакий Акакиевич не значит ничего ни для кого – единственная «приятная подруга», которая «согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу... была не кто другая, как та же шинель...» [2, с.134].

Башмачкин остался в первом лице, в одном единственном, не перевоплощаясь другие лица, противопоставив им свое – никому не видное, не заметное: «Я брат твой, «оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» [2, с.123]. Башмачкин не говорит, а произносит эти слова. Эти «я», «меня» – не позиция эгоиста, индивидуалиста, а выражения лица человеческого, обреченного в малом увидеть большое, нравственно превосходящего других, бесчеловечных, живущих под маской благородных и честных людей. Святое, человеческое подавляется в Акакии Акакиевиче и переходит в то же бесчеловечное, сатанинское, что окружило его с самого рождения, может быть, зачало и произвело его на свет, и «духовно питало» в виде «вечной идеи будущей шинели» [2, с.133-134].

Изучение истории литературы предполагает рассмотрение вопроса о динамике литературных типов. Разрабатывая уже известные типы, всякий большой писатель совершает открытие, предлагает свое, самостоятельное, оригинальное решение. Достоевский создал роман «Бедные люди» на основе наследия Пушкина и Гоголя. Разрабатывая уже известные типы, он совершил открытие, предложил свое оригинальное решение. В отличие от писателей натуральной школы, он показывает трагедию глубоко человеческого чувства, разбитого жизнью. Герой стремится преодолеть влияние социальных условий жизни на его природу, на его «сердце овечье» [3, с. 113]

Достоевского интересовало не изображение николаевского Петербурга в традициях натуральной школы, а душевные переживания, психологическое состояние «маленького человека», противопоставленного жестокой реальности свою душу и мысли [4]. В связи с этим «литературный» эпизод в «Бедных людях» (чтение Макаром Деушкиным «Станционного смотрителя» и «Шинели») имеет для нашей темы особое значение. «Бедные люди» сразу включились в литературный ряд произведений на тему «маленького человека» и во внутренней их структуре происходило «выяснение отношений» с повестями Пушкина и Гоголя. Но задача этого выяснения отношений с литературой автором передана герою,

Макару Девушкину, «литературные впечатления» которого отнюдь не являются прямым рупором авторских мнений. Достоевский настаивал, что в романе говорит Девушкин, а не он.

О Пушкине и Гоголе говорит Девушкин, герой выясняет отношения с произведениями и их авторами, у которых он находит изображение себя самого и собственной жизни. В этой оригинальной, изобретенной Достоевским ситуации герой и вправду как бы выходит из литературной традиции своего изображения и судит ее.

Макар Девушкин узнает себя и у Пушкина, и у Гоголя и признает правду того и другого изображения. Но одна правда вызывает его умиление и благодарность, другая – его возмущение и протест. Было бы, конечно, наивно эти эмоциональные реакции бедного человека принять как позицию самого Достоевского, однако не будет верно и полностью здесь отделить героя от автора. Эта ситуация может быть прочитана на уровне героя и на уровне создавшего ее автора «Бедных людей».

Таким образом, повесть Пушкина воспринимается не просто как повесть о «бедном» или «маленьком» человеке; прежде всего в ней прочитывается нечто иное – общечеловеческая история, общечеловеческая судьба, которая может равно «случиться» и со стационарным зрителем, и с Макаром Девушкиным. И хотя судьба эта горестная, несчастная, героем Достоевского воспринимается в рассказе Пушкина главным образом просветляющее и примиряющее впечатление равенства в самом несчастье бедного человека. Общечеловеческая судьба, а не «больные места» бедного человека – вот что главное в пушкинской повести.

Если в пушкинском впечатлении внешнее социальное неравенство оказывалось чем-то второстепенным и даже мнимым, то во впечатлении «гоголевском» оно выдвигается сразу на первый план. Девушкина ужаснула в «Шинели» именно та истина, от которой сам всю жизнь хотел скрыться. Акакий Акакиевич точное подобие того Девушкина, который социально принижен, доведен обществом до «ветошки», нивелирован. А «маленькому человеку» Достоевского хочется высказаться о себе и о мире, хочется быть услышанным окружающими. Иными словами, «Шинель» внушает страх Девушкину. В отличие от Гоголя, Пушкин умиротворяет и примиряет.

Достоевский показывает своего героя не только духовно озабоченного, как Пушкин, и не только социально озабоченного, как Гоголь, а в единстве этих двух начал. Первое идет от натуры, второе – от среды. Эти начала не сливаются, а как бы перемежаются в нем. Достоевский, в отличие от своих предшественников, показывает своего героя в двух различных сферах – в сфере официальной, где он переписчик, у которого «слогу-то нет своего», и в сфере человеческих отношений, где герой является уже с полным правом на уважение и сочувствие со стороны читателя. Происхождением своим «Бедные люди» обязаны «натуральной школе» и в то же время совершенно выходят из ее рамок. Плодотворным и передовым в «натуральной школе» было тяготение к совершенной «физиологической» правдивости изображаемого, презрение ко всякого рода идеализации. Новаторство «Бедных людей» было в том, что при наличии многих составных частей в духе гоголевской повести и произведений его последователей, Достоевский внес в тему «маленького человека» и нечто совершенно новое. И это не просто «очеловечение» приниженной личности мелкого чиновника – бедняка, а рассмотрение его в масштабах нравственно-психологических, а иногда и философских. Неслучайно, герой гордится тем, что он любит философствовать. В его рассуждениях содержится взгляд на себя, прежде всего как на существо, созданное Богом во имя любви и добра, лицо которого, к сожалению, искажается внешними условиями жизни.

Таким образом, становление личности Девушкина неразрывно связано активизацией его самосознания, в структуре которого мысль о человеке («сердцем и мыслями я человек») поставлен рядом с мыслью о социальной несправедливости общества, где он «хуже ветошки, об которую ноги обтирают». Достоевский в своем первом произведении ушел от традиции Гоголя и натуральной школы, от изображения быта, социальной среды как самодовлеющей силы и типов людей, созданных ею. Он показал трагедию мечущейся мысли бедного

чиновника. Трагедия Девушкина заключается в осознании им страшного ежеминутного несоответствия его богатых духовных возможностей, силы его чувства и убожества его положения.

Итак, если попытаться резюмировать, то необходимо главным образом подчеркивать следующее: 1) традиционная в русской литературе проблема характера «маленького человека» в романе «Бедные люди» находит свое новое решение, что связано с утверждением самосознания у Девушкина; 2) герой Достоевского не сведен к социуму, как у Гоголя и не показан только в сфере духовных забот, выступает как носитель амбивалентности. Он сознает свое двойственное положение в этом мире, трагически переживает несоответствие мирских законов простым человеческим чувствам, натуре. А натура в свою очередь выступает у Достоевского синонимом души. Душа у Достоевского – это начало, не связанное с опытом, она самостоятельна и первична по отношению к идее, рассудку.

В русской истории гуманизм Гоголя продолжил гуманизм Пушкина. В творчестве Пушкина заключена та часть национальной темы, из которой зарождается затем антропологизм Достоевского. Пушкин первый открыл мир души простого человека. Гоголь выражал свое глубокое беспокойство современностью, утратой идеалов, всепоглощающей бездуховностью, царящей в обществе. Достоевский продолжил эстафету, донеся всем истину о трудности достижения гармонии, о которой мечтали его предтечи. Исследование проблемы характера «маленького человека» в русской литературе, конкретно, в творчестве Пушкина – Гоголя – Достоевского открывает широкие перспективы перед литературоведами.

Таким образом, избрание для художественных произведений в качестве главного героя человека из «низов» и сочувственное отношение к этому человеку расширило показ действительности, утвердило в русской литературе традицию демократизма и гуманности, а это все, в конечном счете, обогатило реализм как литературный метод.

Библиографический список:

1. БЕРКОВСКИЙ, Н.О. «Повестях Белкина» (Пушкин 30-х годов и вопросы народности и реализма // О русском реализме XIX века и вопросах народности литературы. М.-Л., 1960. С.94-208.
2. ГОГОЛЬ, Н.В. Собр. соч.: В 8-и т., М: Правда, 1984, Т.3.
3. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. Собр. соч.: В 15-ти т., Л.: Наука, 1988, Т.1.
4. КАСАТКИНА, Т.А. «Другая» любовь в ранних произведениях Достоевского // Т.А. Касаткина. О творческой природе слова. М.: ИМЛИ РАН, 2004. С.141-149.
5. ПУШКИН, А.С. Собр. соч.: В 3-х Т. -М.: Худож. лит., 1986. Т.3.
6. ЧАЛЫЙ, Д. Реализм русской литературы. Киев: Наукова думка, 1964. 283 с.

УДК 81'25:008

ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ И ХРОНОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Зейнаб АСАДУЛЛАЕВА,

студентка гр.Т-302.2

e-mail: e.zeyneb01@gmail.com

Научный руководитель

Офелия ТАГИЕВА,

доктор философии по филологии, доцент,

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

Abstract: The article examines fundamental strategies of literary translation in linguistic-

cultural and chronological aspects. The author analyzes three key models of translation activity: domestication («own»), focused on the full adaptation of the text to the host culture; forenation («alien»), seeking to emphasize the foreign-language nature of the original; and a mediative approach («other») aimed at producing cognitively accessible but distance-preserving text.

Particular attention is paid to the risks of radical adaptation, leading to the loss of the author's national identity, and excessive literalism, which complicates aesthetic perception. In the context of chronological adaptation, methods of working with time distance are considered, including moderate stylization. The conclusion emphasizes that the success of the translation depends on the translator's ability to "existentially get used" to the author's idiosyncrasy and the synergy of the interpreter's creative potential with the aesthetic paradigm of the original source.

Keywords: artistic translation, linguistic and cultural adaptation, domesticization and forenation, ethnocultural realities, chronological distance, idiosyncrasy of the author, translation strategy, aesthetic equivalence, archaization and modernization, hermeneutics of translation.

Вопрос адаптации художественного произведения в лингвокультурном и временном контекстах допускает многогранную интерпретацию. Необходимость такой трансформации обусловлена задачей обеспечения прагматического эффекта – текст должен быть полностью доступен для восприятия реципиентом. Данная проблема выходит за рамки исключительно литературного перевода, затрагивая фундаментальный для переводоведения вопрос трансляции реалий. Однако центральной дилеммой остается определение эстетической установки: следует ли обеспечивать эквивалентность эмоционального воздействия на читателя или же необходимо подчеркивать иноязычную природу и культурную дистанцию первоисточника, т.е. читателю полезно ощущать культурный колорит и «чужеродность» иностранного текста? [5]

При использовании стратегии доместикации переводчик стремится минимизировать искажение исходного авторского замысла, избегая внесения избыточных смыслов. Поскольку автор и его первичная аудитория разделяют единый когнитивный и культурный контекст, элементы национальной специфики воспринимаются ими естественно и незаметно. Однако в переводном тексте сохранение подобных реалий неизбежно смещает акценты: они становятся объектами повышенного внимания, формируя в структуре произведения новые смысловые центры, не предусмотренные автором. Чтобы предотвратить подобную деформацию эстетического восприятия, переводчик сознательно элиминирует специфические маркеры, стремясь воссоздать ту конфигурацию смыслов, которая была предназначена оригинальному читателю.

Стремление максимально точно передать авторскую интенцию неизбежно приводит к нивелированию этнокультурного своеобразия подлинника. Происходит своеобразная «трансплантация» художественного мира в систему ценностей и традиций принимающего языка. Приверженцы данной концепции настаивают на принципе «незаметности» перевода, стремясь к его полной естественности для целевой аудитории. Подобная стратегия нашла воплощение в вольных интерпретациях и адаптивных пересказах, которые часто применяются при работе с текстами, насыщенными специфической игрой слов. Тем не менее, радикальная адаптация порождает ряд теоретических дискуссий и сталкивается с серьезными практическими трудностями.

Допустимость элиминации этнокультурных маркеров в переводе напрямую детерминирована его функциональной направленностью. Если приоритетом является лишь передача фабулы, адаптивный подход может считаться приемлемым. Однако при работе с высокохудожественным текстом психологическая аутентичность персонажей неразрывно связана с их принадлежностью к конкретной системе ценностей. Игнорирование культурного кода (например, замещение японского менталитета русским) ведет к нарушению внутренней логики произведения. Поступки героев становятся немотивированными, а их эмоциональные реакции – непонятными для реципиента, не ощущающего контекста оригинальной культуры. В таком случае перевод утрачивает свою просветительскую функцию, а автор лишается национально-эстетической идентичности, что влечет за собой

искажение его творческого метода [3].

Практическая реализация полной адаптации затруднена тем, что этнокультурные компоненты невозможно тотально заменить эквивалентами из принимающей культуры. Национальное своеобразие глубоко интегрировано в структуру произведения на всех языковых уровнях. Следовательно, попытка абсолютной «русификации», например, английского оригинала неизбежно приводит к созданию фактически нового текста, существующего автономно от первоисточника.

Альтернативная стратегия, направленная на сохранение этнокультурной аутентичности подлинника, также порождает методологическую двусмысленность. С одной стороны, перевод в полной мере транслирует авторскую информацию и приобретает дополнительную лингвострановедческую функцию. С другой стороны, избыточность специфических маркеров при отсутствии у реципиента соответствующей фоновой подготовки снижает информативность текста. Нагромождение непонятных лекций требует обширных комментариев, объем которых может конкурировать с основным текстом. Это разрушает целостность художественного образа: вместо эстетического восприятия читатель вынужден постоянно переключаться на дешифровку реалий. В конечном счете, такая нагрузка противоречит исходному авторскому замыслу, не предполагавшему избыточного просветительского давления на аудиторию.

Критическим усложнением стратегии форенизации становится чрезмерное использование транслитерации. Переводчик может не только оперировать устоявшимися в языке перевода заимствованиями или контекстуально оправданными реалиями, но и перенасыщать текст так называемыми «лжереалиями». Подобные лексемы, введенные без функциональной необходимости, требуют избыточных комментариев, которые зачастую не проясняют смысл, а лишь вызывают когнитивный диссонанс у читателя, необоснованно усложняя процесс восприятия. Если лексема в комментарии сопровождается прямым переводом и не требует дополнительных культурологических пояснений, правомерность её транслитерации в основном тексте становится сомнительной. Подобная практика свидетельствует об искусственном стремлении переводчика эксплицировать «чужеродность» произведения. Тот факт, что это достигается за счет универсальных понятий, а не истинных этномаркированных реалий, является методологическим просчетом – следствием радикальной установки на обязательное восприятие текста как инокультурного феномена. В ряде случаев стратегия экспликации «инокультурности» реализуется через сохранение синтаксической структуры первоисточника и калькирование фразеологических единиц. Подобная ревитализация внутренней формы идиом позволяет переводчику обнажить образную основу выражения, которая для носителей исходного языка давно стала стертой или автоматизированной. Таким образом, структурная интерференция используется как осознанный прием для воссоздания атмосферы лингвистического своеобразия оригинала [8].

Прием калькирования идиом, гипотетически направленный на экспликацию этноспецифического мышления, на практике часто оборачивается лишь коммуникативными затруднениями. Подобный буквализм не способствует реконструкции эстетического единства текста, а, напротив, создает семантические барьеры. К примеру, прямая трансляция казахского образа девушки, «*сидящей под мышкой*», так же малоинформативна для иноязычного реципиента, как и дословный перевод русской идиомы «*стоять на часах*». В обоих случаях вместо живой метафоры читатель получает лингвистический курьез, лишенный исходной экспрессии.

На самом же деле для создания колорита чаще всего бывает достаточно личных имен, географических названий и прочих имен собственных, названий растений и животных, ассоциирующихся у читателей с описываемой страной, – т.е. единиц, не нуждающихся в разъяснении и не отвлекающих тем самым читателя. Если при этом верно передана психология героев, мотивы их поступков и т.д., то не возникает опасности, что читатель «забудет» об иноязычном и инокультурном происхождении текста.

Переводческая практика чаще всего требует нахождения медиативного решения

между двумя радикальными концепциями. В терминах современного переводоведения цель заключается в том, чтобы текст не воспринимался ни как полностью ассимилированный («свой»), ни как демонстративно отчужденный («чужой»). Оптимальной стратегией является воссоздание категории «иного»: текст должен быть когнитивно доступен, но при этом сохранять дистанцию по отношению к привычной читателю лингвокультурной среде. Объем этнографической информации должен быть функционально оправдан – достаточен для формирования колорита и обоснования психологических реакций героев, но не избыточен. Перевод не обязан скрывать свою природу, однако он должен обладать той же мерой естественности и эстетической сложности, которая была заложена автором в оригинале [7].

Нередко компромиссный подход формулируется как императив: воспроизвести текст так, как если бы автор изначально творил на языке перевода. Однако, несмотря на кажущуюся прагматическую ценность, данная установка подвергается серьезной теоретической критике. Фундаментальный контраргумент заключается в том, что принадлежность автора к иному лингвокультурному пространству неизбежно повлекла бы за собой создание принципиально иного художественного продукта. Язык детерминирует специфику мировосприятия, аксиологическую систему и эстетические предпочтения. Более того, литературные каноны (например, этические требования к финалу или типизация героев) жестко регламентированы национальной традицией. Таким образом, гипотетическая «смена языка» автором означала бы радикальную трансформацию самого художественного замысла.

Творчество авторов-билингвов, создающих произведения на разных языках, предоставляет переводчику уникальный прецедент для изучения авторской стилистики в различных лингвистических системах. Однако феномен автоперевода демонстрирует, что успех интерпретации детерминирован не только уровнем языковой компетенции, но и способностью автора к когнитивному переключению на иную образную систему и менталитет целевой аудитории. Неудачи в практике автоперевода зачастую невозможно объяснить тривиальными факторами (недостаточным владением языком или непониманием глубинных смыслов оригинала); их причины лежат в плоскости сложности психолингвистической адаптации текста к иной культурной парадигме.

Вместо гипотетической смены родного языка автора, целесообразно использовать иную модель: переводчику следует ориентироваться на творческий метод признанных мастеров слова, пишущих на языке перевода о жизни иных стран. В таких произведениях безупречное чувство языка гармонирует с четким пониманием апперцепции читателя – того объема фоновых знаний, которым обладает аудитория. Это позволяет точно дозировать этнокультурную информацию, создавая достоверный колорит без ущерба для целостности художественного образа.

Аналогичные вызовы характерны и для хронологической адаптации, когда временной разрыв между созданием оригинала и переводом значителен. Здесь также актуальна триада «свое – иное – чужое», а переводчик сталкивается с необходимостью выбора одной из трех стратегий при работе с текстами прошлых эпох. Иногда переводчики решают полностью обновить язык старинного произведения, чтобы современному читателю было так же легко его воспринимать, как когда-то – современникам автора. Но здесь возникает ловушка: противоречие между новым языком и старым менталитетом. Если герои говорят как наши современники, но ведут себя по законам чести далекого прошлого, перевод лишается своей психологической основы. Поступки, которые раньше считались позором, сегодня часто являются естественными. В итоге, когда «осовремененный» герой страдает из-за вещей, которые нам кажутся нормальными, читатель перестает ему сочувствовать, а вся драма начинает казаться надуманной и непонятной [2].

Другой путь – попытаться воссоздать атмосферу прошлого, используя язык той эпохи, когда был написан оригинал. Это означало бы, например, перевод Шекспира на русский язык времен Ивана Грозного или первых Романовых. Однако обилие непонятных архаизмов перегружает текст и мешает чтению так же сильно, как избыток иностранных слов. Кроме

того, старинные русские слова слишком тесно связаны с нашей собственной историей. В результате французские рыцари или немецкие бюргеры в переводе начинают напоминать русских бояр, что разрушает национальное своеобразие оригинального текста.

Третий путь предполагает создание хронологической «инаковости» текста через умеренную архаизацию, достаточную для формирования у реципиента ощущения исторической дистанции. Данный подход позволяет обозначить временной разрыв, не препятствуя при этом когнитивному освоению материала. Ключевым инструментом здесь выступает не столько лексический пласт, сколько синтаксическая стилизация, что минимизирует риск нежелательной этнокультурной интерференции со стороны принимающего языка. Подобный компромисс обеспечивает сохранность социально-исторической детерминированности сюжета и адекватность коммуникативной установки автора. При этом критически важным является отказ от актуализмов и ярко выраженных коллоквиализмов, привязывающих текст к текущему моменту.

При определении стратегии хронологической адаптации критически важно дифференцировать генезис архаичности текста. Дистантность оригинала может быть обусловлена объективным временным разрывом между моментом создания и моментом перевода. Однако существует иная модель – интенциональная архаизация, когда автор намеренно использует устаревшие языковые формы для описания предшествующих эпох. В такой ситуации переводчик сталкивается с задачей «двойной ретроспекции»: необходимо одновременно компенсировать временную дистанцию между оригиналом и переводом, а также воссоздать внутри текста специфический пласт «древности», который был выделен автором на фоне его собственного (авторского) времени.

Специфический тип хронологической адаптации требуется в случаях, когда художественное время спроецировано в будущее относительно момента создания оригинала. Если на этапе перевода описываемые события всё ещё сохраняют статус футурологического прогноза (как в жанре «твёрдой» научной фантастики), переводчик следует стандартным стратегиям. Однако критическая сложность возникает в ситуации, когда описанное автором будущее к моменту перевода уже наступило или осталось в прошлом. Переводчик вынужден искать компромисс между фактической ретроспективностью событий для современного читателя и интенцией автора представить их как грядущие. Задача состоит в сохранении модальности «романа-предсказания», чтобы текст не утратил своей прогностической остроты и футуристического колорита, несмотря на хронологическое несовпадение с реальностью [6].

Таким образом, во всех рассмотренных сценариях алгоритмы поиска переводческих решений неизменно редуцируются к трем фундаментальным стратегиям («свое», «чужое» или «иное»). Детерминирующим фактором при выборе конкретного подхода выступает иерархия принципов и целевых установок, которыми руководствуется переводчик в рамках своей творческой и прагматической программы. В конечном счете, именно осознанный выбор между адаптацией, отчуждением или стилизацией определяет меру эквивалентности и эстетическую ценность художественного перевода.

Несмотря на значимость сохранения национально-временных параметров, доминирующим императивом остается репродукция идиостиля и авторской эстетики, воплощенной как в концептуальном замысле, так и в системе изобразительно-выразительных средств. Реализация этого требования сопряжена с серьезными коллизиями. Во-первых, оно вступает в противоречие с необходимостью лингвокультурной адаптации, которая диктует замену авторских приемов эквивалентами из канонического фонда принимающего языка. Во-вторых, ситуация осложняется субъективностью переводческого выбора. Сталкиваясь с вариативностью передачи одного и того же стилистического компонента, переводчик детерминирован собственным эстетическим вкусом и апперцепцией, что неизбежно ведет к определенной трансформации авторского голоса. Данная коллизия порождает фундаментальное противоречие: качественный художественный перевод требует от исполнителя соразмерного автору литературного дарования и виртуозного владения стилистическим арсеналом. Однако писательская природа переводчика неизбежно предполагает наличие собственной

эстетической апперцепции и уникальной манеры, которые могут вступать в диссонанс с авторскими. В такой ситуации переводческий процесс рискует трансформироваться в авторитарное литературное редактирование, где идиостиль оригинала поглощается личностью переводчика, превращая текст в его «автопортрет». Тезис о «соавторстве» в данном контексте амбивалентен: он ставит вопрос о допустимых границах творческой экспансии, за которыми интерпретация превращается в «подравнивание» уникального авторского голоса под стандарты и вкусы переводчика.

Взаимодействие автора и переводчика может быть интерпретировано либо как деструктивный конфликт, либо как продуктивная конвергенция. Условием перехода к сотрудничеству является не просто филологический анализ, но экзистенциальное «вживание» переводчика в эстетическую парадигму автора. Данный процесс требует комплексного изучения идиостиля, биографического контекста и критической рецепции творчества писателя. Образцовым примером такого подхода служит метод М. Л. Лозинского, предполагавший детальное освоение не только вербального уровня, но и пространственно-временных координат произведения. Подобная стратегия позволяет переводчику временно аккумулировать авторский голос, выступая в роли полномочного представителя (полпреда) создателя оригинала, где личный творческий потенциал интерпретатора полностью подчинен эстетической системе первоисточника.

Способность по-настоящему вжиться в чужую культуру и стиль дается переводчику в двух случаях. Либо он обладает редким талантом «пластичности» – не имея собственной навязанной манеры письма, он легко подстраивается под любого автора. Либо он выбирает для работы писателя, который ему близок по духу и творческому подходу. Если же переводчик берется за «чужого» ему автора, результат часто бывает предвзятым. Возникает желание либо «исправить» оригинал (как часто делал Бальмонт), либо, наоборот, выпятить те черты стиля автора, которые переводчику неприятны. Так рождается *полемический перевод*, в котором авторские особенности доводятся до абсурда или намеренно преувеличиваются.

Таким образом, можно утверждать, что аутентичное воссоздание авторской индивидуальности в переводе достижимо лишь при условии синергии двух факторов. С одной стороны, переводчик должен обладать масштабным творческим потенциалом и высокой степенью стилистической адаптивности. С другой стороны, процесс создания текста должен базироваться на интроекции мировоззренческих, этических и эстетических парадигм автора. Только через глубокую герменевтическую редукцию и освоение художественного метода оригинала переводчик обретает способность транслировать идиостиль автора без искажений, обусловленных собственным субъективизмом.

Библиографический список:

1. АЛЕКСЕЕВА, И. С. *Введение в переводоведение: учебное пособие для вузов*, 6-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2024. 368 с.
2. БАРАНОВА, О. И. «Свое» и «Чужое» в художественном переводе: границы допустимой адаптации // Вестник МГУ. Серия 22: Теория перевода, 2025. № 1. С. 45–58.
3. ВАСИЛЬЕВА, К. А. Проблема элиминации этнокультурных маркеров при переводе восточной литературы // Вопросы когнитивной лингвистики, 2023. № 4. С. 112–120.
4. ГАРБОВСКИЙ, Н. К. *Теория перевода: Учебник и практикум для вузов*, 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 387 с.
5. КАЗАКОВА, Т. А. *Художественный перевод. Теория и практика*. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2022. 240 с.
6. НЕЛЮБИН, Л.Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней) [Текст]/Л.Л. Нелюбин. М., 2006. 413 с.
7. РЫБИН, П. В. Дихотомия «свой – чужой» в современных переводах англоязычной классики // Иностранные языки в высшей школе, 2020. Вып. 3 (54). С. 70–79.

8. ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики. М., 2007. 286 с.

УДК 372.881.116.11:004.8

ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОСЕТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СОЗДАНИЯ МАТЕРИАЛОВ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ

Баохао ЦЗИНЬ,

магистрант,

e-mail: 792790460@qq.com

Научный руководитель

Пери АХМЕДОВА,

доктор философии по филологическим наукам,

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: The rapid spread of generative neural networks such as ChatGPT, Gemini, DeepSeek, Claude, Grok, and Kimi is transforming educational practices, creating both opportunities and risks for language teaching. This article explores how generative AI can be used in Russian language lessons not as a tool for cheating, but as a resource for creating instructional materials and fostering students' creativity. The author analyzes the educational potential of large language models, provides concrete examples of their application in lesson preparation, and describes four teaching techniques that develop creative skills. The paper also addresses the main risks and suggests practical solutions. The article concludes that in the hands of a thoughtful teacher, generative AI makes the Russian language lesson more engaging, modern, and truly creative.

Keywords: generative artificial intelligence, Russian language teaching, instructional materials, creativity development, large language models, ChatGPT, prompt engineering

Мы живём в эпоху стремительной цифровой трансформации, которая затрагивает все сферы нашей жизни, и образование не является исключением. Ещё несколько лет назад искусственный интеллект казался уделом учёных и инженеров, но сегодня генеративные нейросети, такие как ChatGPT, Kandinsky, Midjourney и десятки других, стали доступны любому школьнику со смартфоном. Эта доступность порождает острое противоречие: технология, способная стать мощным инструментом развития, нередко превращается в способ избегания умственного труда. Написать сочинение за ученика, сгенерировать готовый ответ, обойти творческое задание - всё это стало реальностью современной школы. Руководитель образовательного направления OpenAI Лия Бельски подчёркивает: «Если ученики используют ИИ как машину для ответов, они ничему не научатся. Наша задача — помочь им и педагогам использовать ИИ так, чтобы это расширило критическое мышление и креативность» [2].

Сама по себе нейросеть не является ни злом, ни панацеей. Всё определяет то, как именно её использует человек. И здесь перед педагогическим сообществом встаёт принципиальный вопрос: можно ли превратить генеративный искусственный интеллект из инструмента списывания в инструмент творчества и познания?

Особенно остро этот вопрос звучит применительно к урокам русского языка. Именно здесь традиционно сосредоточены задания, требующие живой мысли и личного голоса: сочинения, изложения, лингвистические миниатюры, работа со словом во всём его многообразии, работа по картине и т.д. Русский язык - это не просто учебный предмет, это пространство, в котором формируется способность человека думать, чувствовать и выражать себя. Именно поэтому он становится идеальным полем для осмысленного, творческого

взаимодействия с нейросетями.

Цель настоящей работы - теоретически обосновать и предложить конкретные способы использования генеративных нейросетей на уроках русского языка для создания учебных материалов и развития креативности учащихся. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач: проанализировать образовательный потенциал современных генеративных нейросетей; разработать примеры учебных материалов, созданных с их помощью; описать методические приёмы, стимулирующие творческую активность школьников при работе с искусственным интеллектом; оценить практическую значимость предложенного подхода. «Искусственный интеллект не заменяет учителей, а расширяет их возможности. Он помогает ученикам взять под контроль своё образование и учиться в собственном темпе, соответствуя требованиям меняющегося профессионального мира и обеспечивая при этом формирование цифровой и информационной культуры» [1, с.695].

Генеративные нейросети - это «тип машинного интеллекта, который обучен на больших массивах данных (базовых моделях) и способен создавать (генерировать) новый контент, включая разговоры, истории, изображения, видео и музыку» [6, с. 68]. В отличие от поисковых систем, которые находят уже существующую информацию, генеративные модели производят оригинальный результат в ответ на запрос пользователя (промпт). Сэр Кен Робинсон, британский педагог, чьё выступление на TED «Убивают ли школы креативность?» остаётся самым популярным в истории (более 75 миллионов просмотров), писал: «Если вы не готовы ошибаться, вы не придумаете ничего оригинального» [4].

Принцип работы текстовых нейросетей основан на предсказании наиболее вероятного следующего слова или фрагмента текста с учётом контекста. Именно так устроены крупные языковые модели (Large Language Models, LLM): система «читает» запрос и генерирует связный, стилистически оформленный ответ. Исследователи из OpenAI, создавшие ChatGPT, описывают свою модель как систему, «обученную «следовать инструкциям и давать полезные, безвредные и честные ответы» — иными словами, она ориентирована не просто на генерацию, но на диалог с человеком» [3].

Среди наиболее распространённых инструментов, доступных пользователям, выделяются следующие. ChatGPT (OpenAI) - флагманская текстовая модель, способная писать тексты любых жанров, объяснять правила, составлять задания и вести учебный диалог. Gemini (Google) — мощная мультимодальная нейросеть, интегрированная с поиском и сервисами экосистемы Google. DeepSeek — высокопроизводительная модель с открытой архитектурой, активно развивающаяся в области работы с длинными контекстами. Claude (Anthropic) — модель, делающая акцент на безопасности, этичности и понятности ответов. Grok (xAI) — нейросеть, ориентированная на доступ к актуальной информации через интеграцию с социальной платформой X. Kimi (Moonshot AI) — модель, специализирующаяся на обработке очень больших объёмов текста, популярная в азиатском образовательном пространстве.

Учителю русского языка генеративные нейросети могут помочь в нескольких направлениях. Во-первых, они пишут тексты любых жанров и стилей - от делового письма до лирики, что очень пригодится при изучении функциональных стилей речи. Во-вторых, они умеют специально делать ошибки (орфографические, пунктуационные, грамматические) - получается готовая тренировка для учеников. В-третьих, нейросеть может генерировать лингвистические задачи на любое правило и в любом количестве. И в-четвёртых, она помогает оживить литературные образы: по описанию пейзажа из «Мёртвых душ» или портрета тургеневской девушки нейросеть создаст изображение, с которого легко начать разговор о силе художественного слова.

Давайте рассмотрим конкретные примеры. Как учитель может использовать генеративные нейросети, когда готовится к уроку?

Пример 1. Тексты для анализа

Представьте: седьмой класс, тема «Типы речи». Вы открываете ChatGPT и пишете простой запрос: «Напиши три коротких текста про осень в Баку». Каждый — по 5–7

предложений. Первый текст — это описание, второй это повествование, третий это рассуждение. Только пиши просто, чтобы семиклассникам было понятно

Нейросеть выдаёт три текста буквально сразу. В каждом видно отчётливые жанровые признаки. Учитель смотрит, при необходимости чуть правит (где-то усиливает маркеры типа речи) и дидактический материал готов. Не нужно листать учебники и хрестоматии в поисках подходящих примеров.

Исследователь Е. Д. Патаракин, который много лет занимается сетевыми педагогическими сообществами, говорит так: «Главная ценность цифровых инструментов в образовании — не в том, чтобы автоматизировать рутину, а в том, чтобы расширить пространство возможных учебных ситуаций» [8, с. 12]. И нейросеть это подтверждает: учитель получает не один текст, а десятки вариантов и спокойно выбирает лучший.

Пример 2. Словарный диктант за три минуты

Запрос: «Составь словарный диктант на тему "Правописание -н- и -нн- в прилагательных". Двадцать слов, от простых к сложным. И отдельно — ответы».

Нейросеть справляется за пару секунд. Учителю остаётся только проверить каждое слово (это обязательно!) — и материал готов к уроку. Вместо 20–30 минут подготовки уходит 3–5 минут.

Пример 3. Исправление ошибок

Один из самых эффективных приёмов — это попросить нейросеть специально сделать ошибки. Выглядит это так: «Напиши небольшой текст на тему экологии, в стиле публицистики. Предложений 8–10. Сделай в нём 5 орфографических ошибок, 3 пунктуационные и 2 грамматические. И перечисли все ошибки отдельно».

Полученный текст учитель распечатывает (список ошибок, конечно, не показывает) и даёт ученикам задание: «Вы — редакторы. Исправляйте». Этот приём развивает орфографическую зоркость гораздо лучше традиционного диктанта. Почему? Потому что ученик оказывается в активной позиции: он не просто записывает под диктовку, а сам ищет и исправляет.

Пример 4. Банк образов для сочинений

Перед тем как писать сочинение-рассуждение, учитель может попросить нейросеть: «Подбери 5–7 метафор и образных выражений, которые описывают одиночество. И приведи примеры из русской классики, где этот образ встречается».

Полученный материал становится своеобразным «банком образов». Ученики смотрят на него, вдохновляются, но не списывают готовые фразы, а запускают собственную мысль.

Стоит помнить, что любой материал, который создала нейросеть, учитель обязательно проверяет сам. Языковые модели ошибаются в фактах, придумывают несуществующие цитаты и приписывают их реальным авторам — это называют «галлюцинациями» ИИ. К тому же текст может не совсем подходить ученикам по возрасту. Так что работа с нейросетью — это всегда диалог и редакция, а не слепое копирование результата.

Нейросеть раскрывает свой главный педагогический потенциал не тогда, когда делает всё за ученика, а когда работает вместе с ним. Известный индийский педагог и пианист Анил Шринивасан, исследующий взаимодействие искусства и технологий, утверждает: «Вместо того чтобы смотреть на ИИ как на конкурента, смотрите на него как на сотрудничество» [5].

Ниже приведем несколько приемов сотрудничества:

Приём 1. «Улучши промпт»

Как это работает. Ученик пишет запрос нейросети, смотрит на результат, замечает недостатки и переформулирует запрос так, чтобы ответ стал лучше.

Простой пример. Первый промпт: «Напиши сочинение про дружбу». Нейросеть выдаёт шаблонный, скучный текст. Ученик это видит и добавляет конкретику: «Напиши сочинение-рассуждение от первого лица про дружбу, используй пример из "Капитанской дочки" Пушкина, пиши, как подросток 14 лет». И получает совсем другой текст — живой, неожиданный, настоящий.

Самое интересное: ученик делает это почти играючи, но на самом деле он осваивает

ключевые вещи из риторики — адресата, цель, стиль, жанр. «Лингвисты называют это «прагматической компетенцией»: умением строить высказывание под конкретную задачу» [7].

Приём 2. «Сравни тексты»

Ученик и нейросеть пишут на одну тему, например, описание зимнего утра. А потом класс сравнивает оба текста. По каким критериям? Оригинальность образов, точность слова, эмоциональность, логика.

Обычно нейросеть выдаёт грамматически правильный, но предсказуемый текст. А ученик, глядя на это, вдруг острее чувствует ценность своей собственной детали, той самой, которую никакой алгоритм не придумает, потому что её подсказывает личный опыт. Этот приём отлично развивает стилистическую зоркость и критическое мышление.

Приём 3. «Нейросеть — соавтор»

Вариантов здесь много. Вот несколько.

Первый: ученик начинает рассказ, нейросеть продолжает, и так по очереди несколько раз.

Второй: нейросеть предлагает неожиданный сюжетный поворот, а ученик решает — брать его или нет, и обязательно объясняет почему.

Третий: «смена жанра». Ученик берёт свой текст в одном жанре и просит нейросеть переписать его в другом. Например, бытовую историю в стиле официального протокола или волшебной сказки. Когда сравниваешь результаты, законы жанрового мышления становятся понятнее, чем по любому учебнику.

Кен Робинсон в книге «Школа будущего» настаивает на том, что «креативность — универсальная человеческая способность, которая развивается через практику и право на ошибку, а не врождённый талант избранных» [4, с. 10]. Работа с нейросетью в режиме соавторства как раз создаёт такую игровую, безопасную среду, где можно рисковать.

Приём 4. «Визуализация текста»

Мы не ошибемся, если скажем, что это самый любимый приём учащихся. Задание звучит так: напиши словесный портрет персонажа или описание места так точно и подробно, чтобы нейросеть по этому описанию создала изображение, максимально близкое к тому, что ты задумал.

Если изображение «не получилось», это значит, в тексте не хватило точности. И вот тут обычное школьное описание перестаёт быть абстрактным упражнением. Оно становится конкретной задачей с измеримым результатом. Ученики, как правило, включаются в этот процесс с азартом: им важно «победить» нейросеть, заставить её нарисовать именно то, что они задумали.

Оценить эффективность описанных приёмов можно несколькими способами. Простое наблюдение на уроке показывает, что работа с нейросетями резко повышает мотивацию, особенно у тех ребят, которые считают себя «нетворческими». Сравнение письменных работ «до» и «после» даёт картину: становятся ли тексты богаче образами, точнее в выборе слова, разнообразнее по структуре. Анкетирование помогает увидеть, как сами ученики оценивают свой опыт: что их удивило, что показалось трудным, изменилось ли их отношение к нейросети. Но давайте честно скажем и о рисках. Главный риск это снижение самостоятельности: если ученик привыкает получать готовый текст, он может перестать прилагать собственные усилия. Второй риск — это плагиат, то есть использование сгенерированного текста как своего без каких-либо изменений. Что с этим делать? Практика подсказывает простые и надёжные способы. Первый способ — это прозрачность: работа с нейросетью ведётся открыто, в классе, а не дома. Ученик не прячет, что использовал ИИ, а документирует весь процесс: показывает промпт, промежуточные версии, объясняет, что изменил и почему. Второй способ — это чёткие критерии оценки: оценивается не конечный текст, а работа с материалом, то есть правки, комментарии, рефлексия. Третий способ — это обязательная рефлексия. В конце урока ученик отвечает на вопросы: «Что нейросеть сделала лучше меня? Что хуже? Чему она меня удивила? Чему научила?» Этот простой инструмент

превращает использование ИИ из пассивного потребления в осознанный учебный опыт.

Таким образом, генеративные нейросети в руках думающего учителя становятся не угрозой для образования, а его неожиданным ресурсом. Инструментом, который при правильном использовании делает урок русского языка живым, современным и по-настоящему творческим.

Библиографический список:

1. AKHMADOVA, P. Artificial intelligence in education: transforming learning paradigms and the future of personalization // ULUSLARARASI DİL VE ÇEVİRİBİLİM KONGRESİ Tam Metin Bildiri Kitabı. 2025. p. 681-697. URL: <https://www.cizgikitabevi.com/kitap/2227-5-uluslararasi-dil-ve-cevirebilim-kongresi-tam-bildiri-kitabi>
2. BELSKY, L. OpenAI education head: If you use AI as an answer machine, you are not going to learn // The Times of India. 2025. 5 Aug. URL: <https://timesofindia.indiatimes.com/...>
3. OUYANG, L.; WU, J., JIANG, X.; ALMEIDA, D., WAINWRIGHT, C.L.; MISHKIN, P.; ZHANG, C.; AGARWAL, S.; SLAMA, K.; RAY, A.; SCHULMAN, J.; HILTON, J.; KELTON, F.; MILLER, L.; SIMENS, M.; ASKELL, A.; WELINDER, P.; CHRISTIANO, P.; LEIKE, J.; LOWE, R. Training language models to follow instructions with human feedback // arXiv. 2022. 04 Mar. URL: <https://arxiv.org/abs/2203.02155> (дата обращения: 12.04.2026).
4. ROBINSON, K. Do schools kill creativity? [Video] // TED. 2006. URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_do_schools_kill_creativity
5. SRINIVASAN, A. ThinkEdu 2026: Look at AI as collaboration, not competition // The New Indian Express. 2026. 3 Mar. URL: <https://www.newindianexpress.com/..>
6. ЖУКОВ, А.Д. Генеративный искусственный интеллект в образовательном процессе: вызовы и перспективы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств 2023 5 (115) с.66-75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovatelnom-protsesse-vyzovy-i-perspektivy>
7. ЗОЛОТОВ, П.Ю. Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 184. С.57-64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rassmotrenie-pragmaticheskoy-kompetentsii-kak-strukturnogo-komponenta-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii/viewer>
8. ПАТАРАКИН, Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176 с. URL: https://db.ph-int.org/upload/iteach/texts/pi_2010_04_20-13_38_59_1.pdf
9. РОБИНСОН, К. *Школа будущего. Революция в образовании*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 167 с. URL: <https://www.esur.ru/Files/file8702.pdf>

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ VI КЛАССА НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

Кэцзянь ДУН,
магистрантка группы MR-101,
e-mail: 2641882876@qq.com
Научный руководитель
Тельман ДЖАФАРОВ,
доктор филологических наук,
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан

Abstract: *The article explores the formation of expressive reading and writing skills in sixth-grade students through the use of literary texts. It examines the psychological and pedagogical characteristics of learners at this age and highlights the didactic potential of literary works in developing communicative competence. Particular attention is paid to the interconnection between oral and written speech within the process of literary text analysis. The study identifies common difficulties students face in text interpretation and written expression, and proposes a system of methodological techniques and exercises aimed at improving intonational expressiveness and the ability to produce coherent written texts based on literary models. The paper also demonstrates the practical implementation of these approaches in literature lessons and substantiates the importance of integrating oral and written language development. The findings can be applied in school teaching practice as well as in teacher training programs.*

Keywords: *expressive reading; writing skills; literary texts; sixth-grade students; communicative competence; integration of oral and written speech; teaching methods; language teaching*

Современный этап развития школьного образования характеризуется смещением акцента с простого накопления знаний на формирование ключевых компетенций, среди которых ведущую роль занимает коммуникативная. Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют педагогов на воспитание личности, способной свободно и осознанно владеть устной и письменной речью в различных ситуациях общения. В этом контексте VI класс представляет собой особенно важный рубеж: возрастные особенности учащихся (повышенная эмоциональность, развитие абстрактного мышления, стремление к самовыражению) создают благоприятные условия для целенаправленной работы над выразительностью чтения и самостоятельным письменным выражением.

Однако, как показывает педагогическая практика, устные ответы шестиклассников нередко отличаются монотонностью и неспособностью интонационно передать авторский замысел, а письменные работы характеризуются бедностью языкового оформления и композиционной рыхлостью. Причина этого, по-видимому, заключается в разрыве между изучением теории литературы и практикой речевого развития.

Как справедливо отмечал Н.И. Кудряшев, хороший урок литературы – это такой урок, на котором учащиеся не только полно и глубоко воспринимают художественные образы, но и учатся работать над текстом, размышлять над ним, грамотно выражать свои мысли в устной и письменной форме [1, с. 5].

Вопросы развития речи учащихся всегда находились в центре внимания отечественной методической науки. Фундаментальный вклад в разработку теории речевой деятельности и методики обучения связной речи внесла Т.А. Ладыженская, в трудах которой обоснована необходимость системного подхода к формированию коммуникативных умений и выделены основные виды работ по развитию речи [2]. Психологические основы восприятия и порождения текста раскрыты в работах Н.И. Жинкина. Методические аспекты использования литературных образцов для обогащения словарного запаса и развития чувства языка рассматриваются в современных исследованиях по функциональной грамотности. Вместе с тем существует потребность в систематизации приёмов, интегрирующих формирование навыков именно выразительного чтения и письма на материале конкретных литературных текстов, изучаемых в VI классе.

Возраст 11-12 лет (период раннего подросткового возраста) является сенситивным для развития речевых навыков. Учащиеся VI класса обладают достаточным лексическим запасом для выражения собственных мыслей, однако испытывают трудности с подбором наиболее точных и выразительных языковых средств. В этом возрасте активно развивается логическое мышление, что позволяет переходить от простого пересказа к элементам анализа и интерпретации текста. В то же время высокая эмоциональная восприимчивость подростков

делает их особенно чувствительными к художественному слову, образу и интонации, что следует учитывать при обучении выразительному чтению.

Как отмечается в методической литературе, в возрасте 10-12 лет у детей начинают вырабатываться собственные взгляды, собственное мнение, осознание своего личного отношения к миру. Возникает потребность в рефлексии, которая преобразует и познавательную деятельность, и характер отношений с окружающим миром и с самим собой [2, с. 15]. Именно поэтому работа с литературным текстом становится не просто учебным заданием, а пространством для личностного роста и самопознания.

Художественный текст является высшей формой реализации языка. В методике преподавания русского языка и литературы текст рассматривается как ключевая единица обучения, поскольку именно в нем наиболее полно раскрываются функциональные возможности языковых единиц. Тексториентированное обучение русскому языку в средней школе – это подход, который акцентирует внимание на развитии ученических навыков работы с текстом, анализе и интерпретации литературных произведений, а также понимании языковых конструкций через текстовую основу [4, с. 42].

Литературные тексты, предлагаемые программой VI класса (произведения А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, В.Г. Распутина, В.П. Астафьева и др.), предоставляют богатейший материал для наблюдения за интонационным строем русской речи, лексической сочетаемостью, стилистическими фигурами, что является необходимым условием для создания собственных грамотных высказываний [5, с. 289-320].

Методическая система Т.А. Ладыженской базируется на принципе взаимосвязанного обучения устной и письменной речи [2, с. 23]. Выразительное чтение вслух является промежуточным звеном между пассивным восприятием текста и активным созданием собственного письменного произведения. Озвучивание текста требует глубокого понимания его смысла, логических акцентов и эмоционального подтекста. Эти же умения – умение определять главную мысль, структурировать материал, выбирать адекватные языковые средства – необходимы для написания изложения или сочинения. Следовательно, работа над техникой и выразительностью чтения напрямую способствует совершенствованию письменной компетенции.

Выразительное чтение не сводится к соблюдению знаков препинания. Это сложное искусство, включающее следующие компоненты:

- Техника речи (дикция, дыхание, орфоэпическая грамотность).
- Логическая выразительность (расстановка пауз, логическое ударение, темп речи).
- Эмоционально-образная выразительность (тембр, интонация, передача авторского отношения и чувств персонажей).

В методике обучения выразительному чтению традиционно выделяют несколько этапов: первый этап – введение, на котором учитель помогает учащимся воспринять произведение; второй этап – первичное знакомство с текстом через чтение учителя; третий этап – творческий анализ произведения; четвертый этап – собственно обучение выразительному чтению, включающее составление партитуры, чтение, обсуждение и оценку [3, с. 519].

Критериями оценки сформированности навыка являются: осознанность выбора интонационной модели, точность передачи подтекста и способность обосновать свою манеру исполнения.

Для достижения высокого уровня выразительности чтения в VI классе эффективны следующие методические приемы:

Партитурное чтение. Составление партитуры помогает учащимся осознанно подойти к интонационному оформлению высказывания и увидеть логическую структуру текста. [4, с. 34]. Например, при чтении диалога из рассказа В. Распутина «Уроки французского» учащиеся размечают реплики героев, определяя смену их настроения.

Чтение по ролям как способ осмысления характера персонажа – это приём, который позволяет учащимся «прожить» роль, прочувствовать эмоциональное состояние героя и

передать его голосом.

Сопоставительный анализ актерского и собственного чтения фрагмента (аудирование образца). Прослушивание аудиозаписей мастеров художественного слова дает учащимся эталон, с которым можно сравнивать собственное исполнение [3, с. 521].

Прием «Словесное рисование», помогающий визуализировать картину и подобрать верную интонацию для ее описания. Этот прием особенно эффективен при работе с пейзажной лирикой и описательными фрагментами прозы.

Следуя классификации, предложенной Т.А. Ладыженской, в VI классе целесообразно использовать следующие виды работ, расположенные в порядке возрастания сложности: от репродуктивных к творческим [2, с. 78].

Подробное и сжатое изложение формирует умение сохранять структуру текста и выделять главное. В процессе работы над изложением учащиеся учатся сохранять авторский стиль и логику повествования.

Выборочное изложение развивает навык сбора материала по заданной теме (например, «Описание внешности героя» или «Картины природы в произведении»).

Сочинение-рассуждение. Наиболее сложный вид работы, требующий умения выдвигать тезис, приводить доказательства из текста и делать вывод. Для VI класса актуальны темы, связанные с нравственной проблематикой произведений [5].

Создание текста по образцу (стилизация). Написание собственной миниатюры с использованием авторских синтаксических конструкций и тропов. Этот вид работы развивает чувство стиля и обогащает активный словарный запас учащихся.

Синквейн как инструмент обобщения сложной информации. Это пятистрочное стихотворение, которое помогает учащимся сжато выразить суть темы, явления или образа [4, с. 58].

Процесс создания письменного высказывания включает несколько этапов. Как указывает Т.А. Ладыженская, необходимо последовательно формировать следующие умения: умение вдумываться в тему, определять её границы; умение подчинять свою работу раскрытию основной мысли; умение собирать и систематизировать материал; и, наконец, умение совершенствовать написанное [2, с. 92].

На материале рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» можно организовать комплексную работу по развитию письменной речи: от анализа ключевых эпизодов до написания сочинения-рассуждения о нравственном выборе героя [5, с. 289-320]. Важно, чтобы каждый вид письменной работы был мотивирован содержанием литературного произведения и лично значим для учащихся.

Наблюдения показывают, что при выразительном чтении шестиклассники часто «проглатывают» текст, не делая психологических пауз, либо используют монотонную, перечислительную интонацию. В письменной речи основными недостатками являются неоправданные повторы слов, нарушение абзацного членения и неспособность правильно использовать цитаты.

Для преодоления этих трудностей необходимо:

- Внедрение речевых разминок в начале каждого урока (артикуляционная гимнастика, интонационные упражнения на материале пословиц или афоризмов).

- Использование алгоритмов подготовки к выразительному чтению и написанию сочинения (памятки «Как подготовить выразительное чтение», «Как работать над черновиком»).

- Создание ситуации успеха через систему дифференцированных заданий, учитывающих индивидуальный уровень речевого развития каждого ученика [4, с. 72].

Наиболее перспективной представляется модель урока, в которой этапы интерпретации текста плавно переходят в речевую деятельность. Например, анализ эпизода «Драка на поляне» из рассказа В. Распутина «Уроки французского» может включать следующие этапы:

1. Выразительное чтение фрагмента (поиск интонаций страха и отчаяния).

2. Устное словесное рисование: «Каким мы видим героя?»

3. Письменный ответ на вопрос-стимул: «О чём думал мальчик, возвращаясь после драки?»

Такой подход обеспечивает глубокое «проживание» текста и стимулирует создание искреннего письменного высказывания. Данная модель может быть адаптирована для работы с другими литературными жанрами: при анализе лирического стихотворения акцент смещается на выразительное чтение и создание словесных иллюстраций, а при работе с басней – на чтение по ролям и написание морали в форме рассуждения.

При этом важно опираться на современные образовательные технологии, в частности технологию развития критического мышления через чтение и письмо, которая способствует формированию основных читательских действий, помогает активизировать деятельность учащихся, учит самостоятельности и умению обосновывать собственную точку зрения [1, с. 8].

Эффективными методами обучения являются ролевые игры, моделирование коммуникативных ситуаций, а также просмотр и анализ видеоматериалов, демонстрирующих образцы выразительного чтения. Приёмы «Кубик Блума», «Живые рисунки», диаманта и диаграмма Венна способствуют активизации читательской деятельности учащихся, развитию навыков критического мышления и творческого воображения.

Особое внимание следует уделить проектной деятельности. Создание творческих проектов на литературной основе (сборники сказок, иллюстрированные альбомы, инсценировки) не только развивает речь школьников, но и формирует навык работы с текстом, раскрывает творческий потенциал обучающихся, активизирует их познавательную деятельность [4, с. 86].

Формирование навыков выразительного чтения и письма у учащихся VI класса на материале литературных текстов представляет собой целостный и взаимообусловленный процесс. Выразительное чтение углубляет понимание авторского замысла и обогащает интонационный слух, что впоследствии находит отражение в более точной и образной письменной речи. И наоборот, работа над созданием письменного высказывания заставляет более внимательно и осмысленно относиться к чужому слову при чтении.

Ключевым условием эффективности данной работы является опора на методические принципы системности, опоры на образец и учета возрастных особенностей, разработанные в трудах Т.А. Ладыженской и ее последователей [2]. Систематическое применение таких приемов, как партитурное чтение, редактирование текста, создание творческих работ на литературной основе и использование интерактивных форм обучения, позволяет воспитать не просто грамотного читателя, но и языковую личность, способную к рефлексии и самовыражению средствами родного языка.

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются разработка диагностических методик выявления уровня сформированности навыков выразительного чтения и письма, а также создание специализированных учебных пособий, интегрирующих работу по развитию устной и письменной речи на материале литературных текстов для учащихся VI класса.

Библиографический список:

1. КУДРЯШЕВ, Н.И. К методике урока литературы // Уроки литературы в старших классах (Из опыта работы) / Под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской. М.: Просвещение, 2008. С. 3-15.
2. ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской, 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. 239 с.

3. ОСТАПОВА, Е.В. Приёмы и методы обучения выразительному чтению лирических произведений на уроках коми литературы // Вестник угроведения, 2019. Т. 9, № 3. С. 517-525.
4. РАСПУТИН, В.Г. Уроки французского // Собрание сочинений: В 2 т. М.: Молодая гвардия, 1988. Т. 1. С. 289-320.
5. СИНИЦЫН, В.А. Мастерская постановки голоса и выразительного чтения. Методика. 5-6 кл. (ФГОС). М.: РОСТкнига, 2016. 96 с.

УДК 372.881.116.11:004.8

ПАРАДИГМАТИКА ПОДХОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ С УЧЕТОМ СМЕНЫ ПОКОЛЕНИЙ.

Светлана МАМЕДОВА,

магистрантка гр.MR-101

e-mail: mammedova.sv.i@gmail.com

Научный руководитель

Гюней МАГЕРАМОВА-АГАЕВА,

доктор философии по филологии, доцент,

Бакинский Славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: The article examines transformations in approaches to teaching the Russian language and literature in the Republic of Azerbaijan through the lens of generational theory (X, Y, Z, Alpha). It analyzes the shift from a traditional culture-centered educational model to a functional-pragmatic paradigm driven by the digitalization of society. Special attention is given to the integration of artificial intelligence (AI) technologies as a tool for developing meta-competencies (the 4Cs framework) among modern students. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive examination of the impact of generational shifts and digitalization on changes in linguodidactic approaches to teaching the Russian language in Azerbaijan. The study concludes that the technologization of the educational process is a necessary condition for maintaining the status of the Russian language in the context of a global hybrid reality.

Keywords: linguodidactics, Russian language in Azerbaijan, generational theory, Generation Alpha, artificial intelligence in education, Baku Slavic University, digitalization, meta-competencies, multiculturalism.

Современная образовательная парадигма Азербайджанской Республики (АР) в области преподавания русского языка и литературы базируется на фундаменте государственной политики мультикультурализма, рассматривающей лингвистическое разнообразие как стратегический ресурс развития общества. Институциональное оформление этой модели началось в период руководства Гейдара Алиева, когда Указом Президента АР от 20 июля 2001 года № 544 «Об утверждении Положения о Государственном комитете Азербайджанской Республики по работе с религиозными структурами» были заложены правовые основы толерантности [8]. Хотя данный документ первоначально регулировал конфессиональную сферу, он создал необходимый прецедент для формирования инклюзивной среды, в которой уважение к культурной идентичности, включая языковую, стало приоритетом государственной безопасности и общественного согласия.

В условиях глобализации и смены поколений статус русского языка получил четкую юридическую регламентацию в Законе Азербайджанской Республики «Об образовании» (2009 г.) [7]. Согласно статье 7 данного закона, при доминирующей роли азербайджанского

языка как государственного, образовательная система сохраняет гибкость, допуская обучение на других языках, включая русский, при обязательном изучении азербайджанского языка, истории, литературы и географии страны. Подобный подход позволяет гармонизировать требования национальной идентичности с правом граждан на свободный выбор языка обучения, что закрепляет демократический и плюралистичный характер образовательной политики.

Дальнейшее развитие этой стратегии под руководством Президента Ильхама Алиева привело к тому, что мультикультурализм в Азербайджане приобрел системный и научно обоснованный характер. Русский язык сегодня функционирует не просто как инерционное наследие прошлого, а как активный инструмент межкультурной коммуникации и академического взаимодействия, обеспечивающий доступ к мировому научному наследию. Эволюция подходов к его преподаванию учитывает интересы новых поколений, для которых владение русским языком становится элементом конкурентоспособности на региональном и международном уровнях. Государственные механизмы, включая систему подготовительных курсов для выравнивания языковых компетенций, создают условия для равного доступа к качественному образованию, превращая русский язык в связующее звено между различными этническими группами и культурными пластами внутри единого гражданского пространства Азербайджана [2, с. 128-132]. Таким образом, устойчивое положение русского языка в системе образования АР является результатом синтеза исторической традиции и современной правовой базы, направленной на сохранение баланса между национальными интересами и ценностями культурного многообразия.

Современные социокультурные и образовательные изменения тесно связаны с циклической сменой поколений. Каждое поколение обладает своими особенностями восприятия информации, языка и литературы. Сегодняшнее образовательное пространство объединяет представителей разных поколений с нередко противоречивыми ценностными ориентирами и когнитивными стилями. Основу преподавательского состава составляют люди поколений X и Y, воспитанные в рамках классической системы образования. Для них характерна высокая приверженность академической фундаментальности, системности знаний и строгому соблюдению языковых норм. В педагогической практике эти преподаватели преимущественно используют классические объяснительно-иллюстративные методы, при которых учитель является центральным источником знаний, а литература — основой формирования культурной и читательской компетенции [5, с. 1541–1549]. В Азербайджане такая традиционная филологическая школа исторически балансировала между русской и национальной культурой, способствуя формированию билингвальных и культурно осознанных личностей.

Традиционная модель обучения, несмотря на свою эффективность в развитии аналитического мышления, оказывается недостаточно адаптированной к особенностям современного студенчества. На смену пришло поколение Z — «цифровые кочевники», или «зумеры», чье мышление существенно отличается от предыдущих поколений. Их когнитивный профиль характеризуется клиповым мышлением — формой восприятия, сформировавшейся как адаптация к информационному перенасыщению. Зумеры быстро обрабатывают данные, однако воспринимают информацию фрагментарно, предпочитая визуальные образы и нелинейное чтение текстов. В их ценностной системе образование перестает быть самоцелью и рассматривается скорее, как инструмент для достижения личного успеха и психологического благополучия. В отличие от предыдущих поколений с четкой иерархией, зумеры предпочитают равноправный диалог и ценят аутентичность. При этом они обладают повышенной чувствительностью к этическим вопросам, оставаясь при этом уязвимыми к стрессам и неопределенности будущего [11, с. 47-183].

Одновременно в образовательную среду вступает поколение Альфа — так называемое «поколение стекла», для которого цифровые технологии не являются дополнением, а составляют естественную среду жизни. Если поколение Z еще разделяло онлайн- и офлайн-пространства, то для Альфа эти границы практически стерты. Их когнитивные особенности

требуют перехода от традиционного фронтального обучения к методикам, основанным на иммерсивных технологиях и геймификации [3]. В условиях всеобъемлющей визуализации информации основная задача педагога смещается с простого донесения фактов на развитие критического мышления и умения проверять достоверность данных. Явление «ускоренного взросления» (up-aging) проявляется в том, что дети этого поколения уже с начальной школы демонстрируют высокий уровень когнитивной зрелости, что обязывает преподавателя выступать в роли фасилитатора и делегатора, а не просто источника знаний.

Глобальный сдвиг в ценностных ориентирах ведет к тому, что будущие поколения, включая прогнозируемое поколение Бета, окончательно вытеснят аналоговые артефакты прошлого из повседневного обихода. Современная педагогика вынуждена трансформироваться в сторону гибких, человекоцентричных систем, где акцент смещается с накопления знаний на развитие метакомпетенций и «мягких навыков». Успех интеграции новых поколений в социально-экономическую структуру напрямую зависит от готовности образовательных институтов преодолеть разрыв между поколениями, отказавшись от жестких рамок в пользу интерактивных и высокотехнологичных моделей развития личности. Таким образом, смена поколенческих ценностей становится не просто демографическим фактом, а катализатором глобальной трансформации всей системы человеческого познания и взаимодействия [9, с. 257–267].

Современная образовательная экосистема Азербайджана переживает этап глубокой деконструкции традиционных академических моделей, обусловленный фундаментальной сменой поколенческих координат. Предполагаемый системный разрыв между носителями линейного мышления (поколения X и Y) и представителями мультимодального восприятия (поколения Z и Альфа) ставит перед академическим сообществом, в частности перед Бакинским Славянским Университетом, задачу глубокого изучения когнитивных и социальных трансформаций обучающихся. В этом контексте статус русского языка претерпевает качественную мутацию: если для старших страт он выступал в роли «второго родного» и ключевого медиатора высокой классической культуры, то для «цифровых аборигенов» прослеживается тенденция к его переходу в категорию функционального инструмента коммуникации (L2). Этот гипотетический сдвиг маркирует отход от культуроцентричности, опирающейся на системное изучение филологии, в сторону жесткого прагматизма, где язык рассматривается как ресурс для навигации в глобальных технологических и профессиональных сообществах.

Формирование поколения Альфа в Баку и регионах республики характеризуется рядом структурных и институциональных особенностей развития системы образования. Несмотря на официальный статус языка межнационального общения, русский сектор образования сохраняет высокую востребованность, охватывая значительное число учащихся, при этом характер данного спроса претерпевает качественную трансформацию. Мотивация современных родителей-миллениалов все чаще смещается в сторону обеспечения детям конкурентных преимуществ и доступа к расширенному цифровому медиапространству. В столичной среде наблюдается тенденция к формированию новой русскоязычной идентичности, интегрированной в национальный контекст, что выражается в росте популярности билингвальных моделей обучения и расширении объема преподавания азербайджанского языка в русскоязычном секторе. Для младших школьников поколения Альфа русский язык зачастую утрачивает функцию основного средства бытовой коммуникации, трансформируясь в язык образовательного контента, осваиваемого через цифровые платформы, игровые среды и видеохостинги. Это усиливает влияние цифровых форм речевой практики на формирование языковой нормы [10].

Лингводидактический ответ на эти вызовы требует радикального пересмотра роли педагога, чей традиционный авторитет как единственного источника знаний нивелируется алгоритмическими системами и технологиями искусственного интеллекта. Согласно современным исследованиям (McCrindle & Fell, 2025), для эффективного взаимодействия с поколением Альфа необходим переход от директивного обучения к фасилитации и

партнерству. Педагогическая модель будущего в Азербайджане должна базироваться на отходе от жесткого академического пуризма в пользу коммуникативности и визуализации смыслов, рассматривая «клиповое мышление» не как дефект внимания, а как эволюционный механизм адаптации к избыточному информационному шуму. Прогноз развития до 2030 года указывает на то, что грядущее поколение Бета может завершить процесс вытеснения аналоговых методов обучения, что диктует необходимость прогностического подхода, сфокусированного на развитии метакомпетенций (система 4К: критическое мышление, креативность, коммуникация, координация/кооперация) и навыков критического анализа. В условиях современного гибридного обучения становится возможным развитие метакомпетенций (4К) благодаря специфическому функционалу инструментов искусственного интеллекта. Каждый из компонентов этой системы получает новый импульс развития через интеграцию ИИ в процесс изучения русского языка и литературы [1, с. 150-172].

1. Критическое мышление: реализуется через принцип «верификации результата». Учащийся выступает экспертом, сопоставляющим выводы нейросети с оригиналом текста, выявляя ошибки в автоматических трактовках и аргументированно их оспаривая [12, с. 59–64].

2. Коммуникация: трансформируется через диалог с «цифровым субъектом». Использование ИИ-агентов, имитирующих речевой стиль литературных персонажей (Печорина, Базарова), создает иммерсивную среду для отработки навыков аргументации. Необходимость точных запросов (промпт-инжиниринг) стимулирует самокоррекцию и совершенствование речевой культуры [4].

3. Креативность: ИИ становится катализатором творческого процесса, позволяя визуализировать метафоры, создавать альтернативные финалы произведений или синтезировать мультимедийные проекты (концепт-арты, саундтреки), выходя за рамки стандартного сочинения.

4. Кооперация: работа в малых группах над ИИ-проектами приучает студентов к командному распределению ролей и совместному редактированию сгенерированного контента.

Теоретическое осмысление и последующая эмпирическая проверка данных факторов являются критически важными для технологической и психологической переподготовки кадров, готовых интегрировать ИИ-инструментарий в классическую филологическую школу. Необходимо сделать акцент на то, что сегодня технологии искусственного интеллекта (ИИ) в школах и вузах Азербайджана не заменяют традиционное обучение, а становятся для него мощной поддержкой. Для современного поколения, которое привыкло к гаджетам и быстрому обмену информацией, ИИ служит своего рода «переводчиком», помогающим понять и полюбить глубокие классические тексты. Главная задача ИИ — сделать обучение личным. Программы могут постоянно следить за тем, в каких правилах ученик ошибается чаще всего (например, путает падежи или неправильно строит предложения из-за влияния родного языка). Вместо того чтобы заставлять весь класс делать одни и те же упражнения, ИИ создает персональные задания на «проблемные» темы. В этом случае нейросеть работает как интеллектуальная система лингвистического мониторинга: она не просто исправляет ошибку, а объясняет, почему одно слово лучше другого подходит для стиля конкретного писателя. ИИ помогает сократить огромную пропасть между бытом прошлых веков и современным миром. Благодаря технологиям визуализации, статичные описательные фрагменты текста природы или интерьеров превращаются в детальные картинки или даже виртуальные миры. Ученик может буквально увидеть комнату героя или проследить его путь на интерактивной карте. Это превращает чтение из пассивного занятия в увлекательное исследование. Более того, современные модели позволяют «пообщаться» с цифровым образом автора или персонажа. Чтобы задать вопрос такому «собеседнику», ученику приходится внимательнее читать книгу, чтобы разговор получился осмысленным. Это отлично развивает умение анализировать и мыслить критически. В рамках научной филологии ИИ берет на себя самые рутинные аналитические операции. Он может мгновенно найти все упоминания определенного символа или образа во всех книгах автора — на что

раньше у ученых уходили годы. Это помогает находить скрытые связи между произведениями и авторами, сохраняя при этом точность выводов. В нашей стране ИИ выполняет еще одну важную роль — он помогает поддерживать чистоту речи. Умные словари и голосовые помощники помогают ученикам правильно произносить слова и ставить ударения. Это особенно важно там, где не всегда есть возможность постоянно практиковаться в живом общении на русском языке [6, с. 39]. Внедрение ИИ не делает литературу «проще» или примитивнее. Напротив, технологии убирают технические сложности (трудности понимания старых слов или правил), позволяя ученику сосредоточиться на самом важном — на жизненных уроках и вечных ценностях, которые заложены в классике.

Проведённый анализ демонстрирует, что трансформация подходов к преподаванию русского языка и литературы в Азербайджане обусловлена сменой поколений и процессами цифровизации образовательной среды. Установлено, что традиционная культуроцентричная модель обучения постепенно трансформируется в функционально-прагматическую парадигму, ориентированную на развитие метакомпетенций у обучающихся. Научная новизна работы заключается в комплексном осмыслении роли русского языка как инструмента межкультурной коммуникации и формирования навыков XXI века в условиях цифровой реальности. Интеграция технологий искусственного интеллекта рассматривается как значимый дидактический ресурс, способствующий обновлению методов преподавания филологических дисциплин. Технологизация образовательного процесса выступает важным фактором сохранения и укрепления позиций русского языка в мультикультурном пространстве Азербайджана.

Библиографический список:

1. CHAN, L. W.; GUPTA, A. Adapting educational practices for Generation Z: Integrating metacognitive strategies and artificial intelligence. In: *Frontiers in Education*, 2025. № 10, с. 150-172. [online] Режим доступа: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1504726>
2. GASANOV, M. M.; BARYSHEVA, M. M. The role of the Russian language in the Azerbaijan Republic. In: *Proceedings of the III All-Russian Scientific Conference of Young Orientalists*. RUDN University, 2023. с. 128-132. [online] Режим доступа: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/104637/>
3. MCCRINDLE, M. Understanding Generation Alpha. [online] Режим доступа: <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/generation-alpha-defined/>
4. PEDAGOGICAL AI conversational agents in higher education: a conceptual framework and survey of the state of the art. In: *Educational Technology Research and Development*, 2025. [online] Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-025-10447-4>
5. REYES, A.; GALVAN, R.; NAVARRO, A.; VELASQUEZ, M.; SORIANO, D. R.; CABUSO, A. L.; et al. Across generations: Defining pedagogical characteristics of Generation X, Y, and Z allied health teachers using Q-methodology. In: *Medical Science Educator*, 2020. № 30 (4), с. 1541–1549. [online] Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01043-7>
6. ZAWACKI-RICHTER, O.; MARIN, V. I.; BOND, M.; GOUVERNEUR, F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education — where are the educators? In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019. № 16 (1), с. 39. [online] Режим доступа: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
7. АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА. Закон Азербайджанской Республики «Об образовании» (19 июня 2009 года, № 833-IIIQ) // e-qanun.az: Hüquqi Aktların Dövlət Reyestri. [online] Режим доступа: <https://e-qanun.az/framework/18343>
8. АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ РЕСПУБЛИКА. Указ Президента АР от 20 июля 2001 года № 544 «Об утверждении Положения о Государственном комитете Азербайджанской Республики по работе с религиозными структурами» // e-qanun.az: Hüquqi Aktların Dövlət Reyestri. [online] Режим доступа: <https://e-qanun.az/framework/4392>
9. КСЕМБАЕВА, С.; КУДАРОВА, Н.; РАМААНОВА, Н.; АНТИКЕЕВА, С. Метакомпетенции в повышении квалификации педагогов в современном

- образовательном пространстве. В: Білім-Образование, 2025. № 112 (1), с. 257–267. [online] Режим доступа: <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2025-1-257-267>
10. МАМЕДОВ, Н. С. Трансформация высшего образования в Азербайджане в рамках Болонского процесса: правовой и административный аспекты. Баку: Элм, 2021. [online] Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/354958749>
11. ПОНОМАРЕВ, М. В.; КЛИМЕНКО, А. В.; РАФАЛЮК, С. Ю. Когнитивные и ценностные трансформации современной молодежи в условиях цифровизации. В: SciNetwork, 2025. № 1, с. 47-183. [online] Режим доступа: <https://scinetwork.ru/articles/47183>
12. РОГОЖКИНА, Т. М.; АРСЕНОВА, Ю. А. Artificial intelligence: a new challenge for critical thinking or its key to success. In: Pedagogical Education, 2025. № 6(8), с. 59–64. [online] Режим доступа: <https://journals.rcsi.science/2712-9950/article/view/374893>

УДК 81'25:008

ПРОФЕССИЯ ПЕРЕВОДЧИКА В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: КОНКУРЕНЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И МАШИНЫ

Мехрибан МАМЕДОВА,
студентка гр. TR-101

e-mail: miramammedova841@gmail.com

Научный руководитель

Офелия ТАГИЕВА,
доктор философии по филологии, доцент,
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан

Abstract: The article discusses the transformation of translation activities in the context of global digitalization and the active introduction of neural machine translation (NMT) systems. The author analyzes the evolution of the profession from traditional mediation to hybrid models of human-machine interaction. Particular attention is paid to comparing the capabilities of artificial intelligence and human intelligence: if algorithms provide high speed and processing of large amounts of data, then a person retains an exceptional role in interpreting cultural contexts, transmitting emotions and ethical responsibility.

The work justifies the transition from competition to synergy through a new professional practice - post-editing. A portrait of the "translator of the future" is outlined, whose competitiveness is determined by a combination of deep linguistic knowledge with digital competencies (CAT tools, post-editing, localization). It is concluded that technological progress does not abolish the profession, but changes its content, turning the translator into a high-tech expert on intercultural communications.

Keywords: digital transformation, machine translation (MT), neural machine translation (NMT), post-editing (PEMT), intercultural communication, digital linguistics, linguistic competencies, CAT-tools, localization, professional ethics of the translator.

Современный этап развития общества характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все сферы деятельности, включая образование и профессиональную коммуникацию. Переводческая деятельность, традиционно связанная с межкультурными взаимодействиями, также претерпевает значительные изменения. В условиях стремительного развития технологий и глобализации профессия переводчика переживает глубокую трансформацию. Цифровая эпоха изменила не только инструменты работы, но и саму сущность перевода как вида деятельности. Появление и активное внедрение систем машинного перевода, таких как GoogleTranslate, DeepL и MicrosoftTranslator, поставило

перед специалистами новый вопрос: остаётся ли человек незаменимым в процессе межкультурной коммуникации? [2]

Профессия переводчика имеет многовековую историю. Ещё в древности переводчики играли ключевую роль в дипломатии, торговле и культурном обмене. Однако в течение долгого времени перевод оставался исключительно человеческой деятельностью. Ситуация начала меняться во второй половине XX века с появлением первых компьютерных систем перевода.

Сегодня же мы наблюдаем переход к нейронному машинному переводу, который использует сложные алгоритмы и большие языковые модели. Эти технологии способны обучаться на огромных массивах данных, анализировать контекст и предлагать всё более точные варианты перевода.

Цифровизация существенно изменила характер переводческой деятельности. Современные системы машинного перевода демонстрируют высокую скорость и доступность. Они позволяют мгновенно переводить тексты, веб-страницы и даже устную речь. Это особенно важно в условиях международного бизнеса, образования и интернета. Если раньше переводчик выступал главным посредником между языками и культурами, то сегодня происходит часть рутинной работы. Современные технологии позволяют:

- ✓ быстро обрабатывать большие объёмы текста;
- ✓ обеспечить мгновенный перевод;
- ✓ использовать базы данных и электронную память;
- ✓ интегрировать перевод на цифровые платформы.

При этом человек-переводчик сохраняет преимущество в следующих аспектах:

- ✓ понимание контекста и подтекста;
- ✓ передача культурных и эмоциональных оттенков;
- ✓ работа с художественными и публицистическими текстами;
- ✓ принятие этических решений.

Развитие машинного перевода привело к повышению доступности переводческих услуг, однако качество автоматического перевода не всегда соответствует строгим стандартам, особенно в сложных текстах, у машин остаются серьёзные ограничения:

- ✓ **Контекстуальные ошибки** – неправильное понимание многозначных слов;
- ✓ **Культурные различия** – неспособность учитывать национальные особенности;
- ✓ **Стилистика и тон** – трудности в передаче авторского стиля;
- ✓ **Креативность** – невозможность создавать художественно выразительные тексты.

Таким образом, машинный перевод эффективен для базового понимания текста, но не всегда подходит для профессионального использования [3].

Распространено мнение, что технология способна полностью заменить переводчика. Однако данное утверждение является упрощением. Человек-переводчик остаётся ключевой фигурой в тех случаях, где требуется не просто передача информации, а её интерпретация. Перевод – это не механический процесс, а сложная когнитивная деятельность, включающая анализ, синтез и адаптацию. Профессиональный переводчик:

- ✓ учитывает культурный контекст;
- ✓ адаптирует текст под аудиторию;
- ✓ сохраняет стиль и интонацию автора;
- ✓ работает с терминологией и специализированной лексикой.

Особенно важна роль человека в художественном переводе, где требуется передача эмоций, образов и подтекста. Машина может перевести слова, но не способна «почувствовать» текст.

Таким образом, конкуренция трансформируется в форму сотрудничества. Возникает новая профессиональная практика – постредактирование машинного перевода, при котором переводчик корректирует результат, созданный машиной.

С развитием технологий возникает новая форма взаимодействия человека и машины – **постредактирование**. Это процесс, при котором переводчик редактирует машинный перевод, исправляя ошибки и улучшая качество текста [1].

Постредактор должен:

- ✓ быстро находить неточности;
- ✓ понимать принципы работы алгоритмов;
- ✓ владеть профессиональной терминологией;
- ✓ сочетать скорость и точность.

Таким образом, переводчик становится не только лингвистом, но и специалистом по работе с цифровыми инструментами.

Цифровая трансформация изменила рынок переводческих услуг:

- ✓ снизилась стоимость простых переводов;
- ✓ вырос спрос на специализированные переводы;
- ✓ увеличилась конкуренция;
- ✓ появились новые форматы работы (фриланс, удалённые проекты).

Компании всё чаще используют гибридные модели: машинный перевод + человек. Это позволяет сократить расходы и ускорить процессы, но требует высококвалифицированных специалистов для контроля качества.

Развитие технологий ставит перед переводчиками ряд этических вопросов:

- ✓ сохранение конфиденциальности данных;
- ✓ ответственность за ошибки машинного перевода;
- ✓ авторство текста;
- ✓ зависимость от технологий.

Кроме того, возникает проблема стандартизации качества: не всегда ясно, кто несёт ответственность за итоговый результат – человек или машина.

В условиях цифровой экономики традиционные навыки переводчика сочетаются с новыми компетенциями. Современный специалист должен:

- ✓ владеть цифровыми инструментами и САТ-инструментами;
- ✓ понимать принципы работы системного машинного перевода;
- ✓ уметь выполнять постредактирование;
- ✓ обладают развитой межкультурной компетентностью;
- ✓ развивать критическое мышление и способность к анализу.

Кроме того, возрастает роль социальных навыков: коммуникабельность, адаптивность, навыки работы в полиции и обучение на протяжении всей жизни (обучение на протяжении всей жизни).

Несмотря на автоматизацию, профессия переводчика не исчезнет, а будет развиваться. В будущем особенно востребованными станут специалисты, обладающие междисциплинарными навыками: 1) знание языков; 2) владение технологиями; 3) аналитическое мышление; 4) культурная компетентность [2].

Переводчик будущего – это медиатор между культурами, эксперт по коммуникации и пользователь цифровых инструментов.

Несмотря на технологические изменения, профессия переводчика не утрачивает своей инновационности, а трансформируется. В будущих востребованных специалистов есть способы:

- ✓ сочетать лингвистические знания с цифровыми навыками;
- ✓ работать по стыке профессии (переводчик-аналитик, локализатор, контент-менеджер);
- ✓ обеспечить качество и культурную адекватность перевода;
- ✓ адаптировать тексты для различных аудиторий и платформ.

Развитие цифровой лингвистики открывает новые направления для профессиональной деятельности, включая локальность, работу с корпусами текстов и обучение нейросетей.

Конкуренция между человеком и машиной в переводе – это не борьба за выживание, а процесс взаимного дополнения. Цифровая трансформация не используется профессиональным переводчиком, а меняет ее содержание. Машины обеспечивают скорость и доступность, человек – качество и глубину.

В условиях цифровой трансформации выигрывает тот, кто умеет адаптироваться. Переводчик нового поколения – это не просто носитель языка, а профессионал, способный эффективно использовать технологии, сохраняя при этом человеческий подход к тексту.

Конкуренция человека и распознавание машины формируют взаимодействие, при котором технология обеспечивает повышение эффективности, человек сохраняет ключевую роль в качестве и смысловой точности передачи [4].

Цифровая трансформация не уничтожает профессию переводчика, но трансформирует ее. Машинный перевод становится мощным инструментом, повышающим эффективность и доступность перевода, но не способным полностью заменить человеческий интеллект, креативность и понимание. Будущее за теми переводчиками, которые смогут адаптироваться к новым реалиям, освоить новые технологии и в полной мере использовать свои уникальные человеческие качества, становясь ценным партнером в гибридной системе перевода. Конкуренция человека и машины – это скорее эволюция, партнерство, где каждый выполняет свою наиболее сильную роль, обеспечивая максимально качественный и релевантный результат. Таким образом, конкурентоспособность современного переводчика определяется не только знанием языков, но и способностью адаптироваться к новым технологическим условиям, осваивать цифровые инструменты и повышать межкультурную компетентность.

Библиографический список:

1. БЕРЕНДЯЕВ, М. В. Особенности постредактирования машинного перевода в профессиональной деятельности переводчика / М.В. Берендяев // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, 2021. № 54. С. 22-35.
2. БОУКЕР, Л. Технология автоматизированного перевода. – Оттава, University of Ottawa Press, 2020. 254 с.
3. КАЗАКОВА, Т. А. Перевод и когнитология: к вопросу о взаимодействии человека и машины / Т.А. Казакова // Вопросы когнитивной лингвистики, 2023, № 1. с. 45-53.
4. КЁН, Ф. Нейронный машинный перевод / Ф. Кён. Кембридж: Cambridge University Press, 2020. 390 с.
5. О'ХАГАН, М. Справочник по переводу и технологиям издательства Routledge. Лондон, Routledge, 2020. 544 с.
6. ПИМ, Э. Изучение теорий перевода, 3-е изд. Нью-Йорк, Routledge, 2021. 260 с.

УДК 821.161.1.06

ИСТОРИЗМ В ПОВЕСТИ «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА» А.С. ПУШКИНА: СООТНОШЕНИЕ ИСТОРИИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА КАК ОБЪЕКТ СТУДЕНЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Анастасия НОВАК,
студентка гр. РА-24*

e-mail: novaknasta14@gmail.com

Научный руководитель

Лариса БОЙКОВА,

*доктор, конференциар университет,
Комратский государственный университет,
г. Комрат, РМ*

Abstract: *This article examines the principle of historicism in A.S. Pushkin's novel "The Captain's Daughter" in the context of student research activity. The analysis of the relationship between historical fact and artistic fiction is considered as a model for developing critical and analytical competencies of future specialists. Special attention is paid to the image system of the novel – both historical figures and fictional characters – and to the role of historical knowledge in understanding literary works. The study demonstrates that knowledge of history is an essential condition for a deep reading of literature and for forming the key research competencies of a competitive specialist.*

Keywords: *historicism, Pushkin, The Captain's Daughter, artistic fiction, student research, historical knowledge, image system, analytical competencies*

Пожалуй, трудно найти в русской литературе первой половины XIX века произведение, которое было бы столь же многогранным и глубоким, как повесть «Капитанская дочка» Александра Сергеевича Пушкина. Написанная в последние годы жизни поэта и опубликованная в декабре 1836 года в четвёртом томе журнала «Современник», эта повесть стала своеобразным итогом его многолетних размышлений: о том, как устроена Россия, что движет людьми в смутные времена и что остаётся в человеке неизменным, когда рушатся привычные устои. Ко времени написания «Капитанской дочки» окончательно завершился период становления художественного метода Пушкина, состоявшего в правдивом отображении действительности и характеризующегося народностью и историзмом.

Значительная часть мировой литературы строится на историческом фундаменте – и это не случайно. История даёт писателю материал, масштаб и нравственный конфликт, которого не может предоставить вымысел в чистом виде. Без знания исторического контекста эпохи читатель – и тем более исследователь – не способен в полной мере понять ни замысел автора, ни смысл образов, ни глубину поставленных проблем. «Капитанская дочка» в этом отношении является показательным примером: в её основе лежат события пугачёвского восстания 1773–1775 годов – одного из самых масштабных народных потрясений в истории России. Без понимания этих событий, без знания того, что представляло собой дворянское общество XVIII века, каковы были отношения между крестьянством и властью, повесть теряет значительную часть своего смысла. Именно поэтому изучение исторической основы литературного произведения представляет собой необходимый элемент образования конкурентоспособного специалиста – человека, способного видеть явление в его полноте и контексте.

У «Капитанской дочки» есть документальный двойник – «История Пугачёва» (1834), написанная тем же автором, о тех же событиях, на основе тех же архивных источников. Казалось бы, зачем после такого труда писать ещё и художественную повесть? Между этими двумя произведениями существует принципиальная разница, которую сам Пушкин прекрасно понимал: в «Истории Пугачёва» он работал с фактами – документами, донесениями, свидетельскими показаниями. В «Капитанской дочке» великий поэт обращается к человеку – точнее, к тому, что история делает с человеком, когда внезапно обрушивается на него.

Актуальность темы определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, вопрос о соотношении исторической правды и художественного вымысла в литературном произведении остаётся теоретически открытым, и пушкинский опыт сохраняет своё значение как один из наиболее глубоких ответов на этот вопрос. Во-вторых, «Капитанская дочка» предоставляет уникальную возможность для сравнительного анализа: каждый исследователь может сопоставить её с «Историей Пугачёва» и наглядно увидеть, как один и тот же человек работает с одним и тем же материалом принципиально разными средствами. В-третьих, работа с подобными текстами формирует у студента исследовательские компетенции, востребованные в профессиональной деятельности.

Цель работы – выявить, каким образом Пушкин соединяет документальное и художественное начала в «Капитанской дочке», и показать, как знание истории и анализ образной системы повести формируют исследовательские компетенции студента.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие историзма применительно к литературе;
2. Проанализировать соотношение исторического факта и вымысла через систему образов повести;
3. Рассмотреть поэтику исторического повествования;
4. Показать практическую значимость исторических знаний для глубокого понимания литературного текста.

Объект исследования – повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка» в сопоставлении с «Историей Пугачёва». **Предмет исследования** – принципы историзма в произведении, способы соотношения исторической реальности и художественного вымысла, а также система образов повести как инструмент художественного познания истории.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что её результаты вносят вклад в осмысление природы историзма как литературного принципа и механизмов взаимодействия документального и художественного начал в прозе А.С. Пушкина. **Практическая значимость** работы состоит в том, что её результаты могут быть использованы в учебном процессе при изучении русской литературы XIX века, а также в курсах по методологии гуманитарного исследования.

1. Историзм как литературный принцип

Прежде чем говорить об историзме «Капитанской дочки», необходимо прояснить, что понимается под этим термином в применении к литературе. Историзм – это не простое обращение к прошлому. Многие авторы помещали своих героев в исторические декорации, не ставя перед собой задачи серьёзно осмыслить изображаемую эпоху. Подлинный историзм предполагает способность воссоздать минувшую эпоху в её живой конкретности, показать людей, которые думают и чувствуют так, как это делали люди своего времени, и объяснить события через те внутренние и внешние противоречия, которые их породили.

Как художественный принцип историзм утвердился в европейской литературе в начале XIX века – во многом благодаря романам Вальтера Скотта. Именно Скотт первым сделал историческую эпоху не фоном, а главным предметом изображения, показал, что прошлое – это не мёртвая хроника, а живой мир со своими законами, конфликтами и людьми. Как отмечает Д.П. Якубович, Пушкин высоко ценил его опыт: главная прелесть книг шотландского романиста состоит в том, что читатель знакомится с прошлым «домашним образом» – через быт, через конкретных людей, через живые детали [8, с. 168]. Вместе с тем Пушкин не просто учился у Скотта, но и переосмыслил его опыт по-своему. В отличие от романтиков, у которых исторический фон служил лишь экзотическим украшением, Пушкин стремился к воспроизведению подлинного духа эпохи и социальных отношений, определяющих жизнь людей [8, с. 172].

Пушкин различал историю как науку («История Пугачёва») и историю как искусство («Капитанская дочка»): первая фиксирует факты, вторая открывает их смысл через человеческую судьбу. В черновых заметках к «Борису Годунову» он сформулировал одну из ключевых своих идей: *«Истина страстей, правдоподобие чувствований в предполагаемых обстоятельствах – вот чего требует наш ум от драматического писателя»* [4, с. 8]. Иными словами, художник должен передать не просто факты, но психологическую и нравственную правду эпохи. Именно поэтому «Капитанская дочка», написанная на том же материале, что и «История Пугачёва», производит совершенно иное впечатление: она не информирует – она заставляет пережить. Как справедливо замечает Г.П. Макогоненко, историзм и социологизм мышления Пушкина-реалиста помогли писателю понять

закономерность народной борьбы за свободу и открыть трагедию «русского бунта» [3, с. 200–215].

2. Исторический факт и художественный вымысел: механизм соотношения

Если начать читать одновременно «Историю Пугачёва» и «Капитанскую дочку», разница между ними очевидна с первых страниц. В «Истории Пугачёва» Пушкин методичен и сух: даты, имена, пути передвижения войск, тексты указов. В «Капитанской дочке» он уже использует различные художественные приёмы – метель, заячий тулуп, кивок головы. Один и тот же автор, один и тот же исторический материал – но два совершенно разных способа говорить о нём.

Для того чтобы лучше понять, как именно работает это соотношение, стоит сравнить характер изложения двух текстов на конкретном примере. В «Истории Пугачёва» взятие Нижнеозёрной крепости фиксируется как рядовой военный эпизод: *«Харлов бежал от одного солдата к другому и приказывал стрелять. Никто не слушался... В сие время бунтовщики заняли крепость, бросились на единственного её защитника и изранили его... Пугачёв велел его казнить»* [5, гл. II, с. 26–27]. Здесь – сухая констатация фактов: имена, действия, результат. Никаких подробностей о переживаниях людей, никаких бытовых деталей. В «Капитанской дочке» те же события разворачиваются в нескольких главах и показаны изнутри: *«Несколько казаков подхватили старого капитана и потащили к виселице... Тогда привели к Пугачёву Ивана Игнатьича... В эту минуту раздался женский крик. Несколько разбойников вытащили на крыльцо Василису Егоровну, растрёпанную и раздетую донага»* [6, гл. VII, с. 77–79]. Вместо обобщённого описания – конкретные люди, эмоции, бытовые детали. Документ смотрит на историческое событие сверху и снаружи: он фиксирует то, что произошло, в масштабе государства. Художественный текст смотрит изнутри и снизу: он показывает, как это событие переживает конкретный человек. Именно этот сдвиг угла зрения – от государственного к человеческому – составляет главный художественный приём «Капитанской дочки».

Показателен в этом отношении и мотив заячьего тулупа – один из ключевых вымышленных эпизодов повести, которого нет ни в одном историческом документе. Пушкин намеренно вводит его именно в тот момент, когда Гринёв впервые встречает незнакомого бродягу, ещё не зная, кто перед ним. Савельич возмущён: *«Зачем ему твой заячий тулуп? Он его пропьёт, собака, в первом кабаке»* [6, гл. II, с. 24]. Но именно этот маленький человеческий жест впоследствии спасёт Гринёву жизнь: *«...ты оказал мне услугу, когда принуждён я был скрываться от своих недругов»* [6, гл. VIII, с. 88], – скажет потом Пугачёв. Один личный поступок оказывается сильнее исторической враждебности. Пушкин через этот вымысел показывает: в человеке есть нечто, не подчиняющееся законам истории – личное может быть сильнее исторического.

3. Система образов: исторические и вымышленные персонажи

Среди всех персонажей повести только двое являются реальными историческими лицами – Емельян Пугачёв и Екатерина II. Пушкин намеренно помещает их на противоположные полюса повести: Пугачёв присутствует почти в каждом ключевом эпизоде, Екатерина – лишь однажды, в финале.

Пугачёв впервые появляется не на поле боя, а в метель, на просёлочной дороге, в роли проводника для заблудившегося барчука. Метель здесь – не просто погодный фон, а художественный символ: исторически пугачёвщина была стремительной и неуправляемой, и Пушкин переводит этот образ в поэтический – метель становится воплощением народной стихии, из которой вышел Пугачёв. Портрет его при первом появлении лишён всякой демоничности: *«лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское»* [6, гл. II, с. 22]. Пушкин намеренно отказывается от оценки прежде, чем успел показать человека: читатель должен составить суждение сам.

Ключевая сцена – помилование Гринёва в главе VIII. Гринёв отказывается присягать Пугачёву и говорит ему прямо: *«Ты человек смыслённый: ты сам увидел бы, что я лукавствую»* [6, гл. VIII, с. 89]. По исторической логике, за этим должна последовать

немедленная казнь. Но личная благодарность оказывается сильнее классовой враждебности – и этот вымышленный мотив тулупа открывает то, что документ скрывает: за фигурой исторического «злодея» стоит человек, живущий по народному кодексу чести. Наиболее глубоко внутренняя правда Пугачёва раскрывается в эпизоде с калмыцкой сказкой в главе XI. Гринёв советует ему покаяться и сложить оружие. В ответ Пугачёв рассказывает сказку об орле и вороне: орёл предпочёл прожить тридцать лет, питаясь живой кровью, но не триста лет клевать мертвечину, как ворон. Этот разговор – целиком вымышленный – открывает историческую правду, недоступную документу: Пугачёв не строит иллюзий насчёт исхода восстания, он знает, что обречён, но жить иначе для него означает не жить вовсе. Последнее появление Пугачёва – его кивок Гринёву перед казнью – также вымышлено. Казнь – исторический факт. Кивок – вымысел. Но именно этот вымышленный кивок делает исторический факт человеческим.

Совершенно иначе построен образ Екатерины II. Если Пугачёв – это история снизу, народная стихия, то Екатерина – это история сверху, государственная власть. Её появление в повести единственное и очень короткое: Маша встречает её на прогулке в царскосельском саду, не зная, с кем говорит. Пушкин описывает императрицу без парадного величия – в приватной обстановке, подчёркивая её привлекательность и благожелательность. Принципиально важен художественный приём инкогнито, одинаково применённый к обоим историческим персонажам: и Пугачёв, и Екатерина впервые предстают перед героями без своей официальной маски. Именно выход из официальной роли делает обоих способными на личный, человеческий поступок. Как замечает Лотман, два враждующих мира оказываются способны к человеческому контакту именно в тех точках, где их представители выходят за пределы своей исторической роли [2, с. 220].

Вымышленные персонажи придают истории человеческое измерение. Н.И. Черняев справедливо заметил, что все персонажи повести – и реальные, и вымышленные – в равной мере исторически значимы: все они типичные выразители своей эпохи, без которых её нельзя представить живо и полно [7, с. 45].

Пётр Гринёв – главный герой и рассказчик – на первый взгляд кажется неподходящим центром исторического романа. Он не герой-романтик и не носитель громких идей. Это молодой дворянин, получивший домашнее образование, – не блестящее, но достаточное, чтобы принимать осознанные решения. Путь Гринёва в повести – это путь взросления: от наивного юноши, мечтающего о лёгкой службе, до человека, который ради спасения любимой отправляется в самое пекло пугачёвщины. Когда Пугачёв предлагает ему жизнь в обмен на присягу, Гринёв отказывается: «Ты вор и самозванец» [6, гл. VII, с. 77]. Эти слова, сказанные перед лицом смерти, звучат не как героическая поза, а как обычная человеческая честность.

Маша Миронова при первом знакомстве кажется второстепенной – тихая, запуганная, «трусиха», по словам собственной матери. Но Пушкин готовит читателю сюрприз: именно эта «трусиха» в финале повести совершает самый решительный поступок – едет одна в Петербург, добивается аудиенции у императрицы и спасает Гринёва. История не просто испытывает Машу – она её формирует, пробуждает в ней то, что в мирной жизни никогда бы не проявилось.

Швабрин – необходимый художественный антипод Гринёва. Образованный, остроумный, светский – он при первом же серьёзном испытании переходит на сторону Пугачёва. Пушкин нигде прямо не осуждает его – он просто показывает: те же обстоятельства, что закаляют Гринёва, обнажают нравственную пустоту Швабрина. История не принуждает человека к измене – она только создаёт ситуацию выбора. И каждый делает этот выбор сам. В этом противопоставлении двух дворян – ключевая нравственная идея повести: характер человека проявляется не в спокойные времена, а именно тогда, когда всё рушится вокруг.

4. Поэтика исторического повествования

Художественная структура «Капитанской дочки» продумана до мельчайших деталей: каждый элемент несёт смысловую нагрузку, каждый приём работает на создание исторического образа эпохи.

Система эпиграфов – один из наиболее своеобразных поэтических приёмов повести. Каждая из четырнадцати глав предваряется эпиграфом из народных песен, пословиц или произведений поэтов XVIII века. Как указывает Лотман, каждый эпиграф задаёт эмоциональный и идейный тон главе, связывая личные судьбы героев с широким историческим и фольклорным контекстом [2]. Выбирая для эпиграфов народные пословицы и песни, Пушкин тем самым заявляет, что народная культура – такой же полноправный исторический источник, как и официальные архивы. История живёт не только в документах, но и в словах, которые народ передаёт из уст в уста. Общий эпиграф ко всей повести – «Береги честь смолоду» – задаёт нравственный камертон всего произведения и напоминает, что главная тема «Капитанской дочки» – не восстание, а человеческий характер в условиях восстания.

Стилизация под мемуарный документ – наиболее очевидная нарративная стратегия повести. «Капитанская дочка» опубликована анонимно, под видом «семейных записок» дворянина Петра Андреевича Гринёва. Стилизация под мемуары создаёт иллюзию документальной подлинности: читатель воспринимает текст как свидетельство очевидца. Как отметил В.В. Виноградов, Пушкин использует различные языковые пласты – от архаической книжной речи до просторечия, – чтобы создать эффект подлинности и исторической достоверности [1, с. 245–270]. Язык сам по себе становится инструментом историзма. Вместе с тем стилизация решает и другую задачу: рассказчик-Гринёв заведомо ограничен – он видит только своё, не понимает Пугачёва до конца. Именно поэтому Пугачёв в повести окружён ореолом загадочности, и эта неразгаданность образа производит большее впечатление, чем любое авторское объяснение.

Таким образом, анализ историзма в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» позволяет сделать следующие выводы. В «Капитанской дочке» художественный вымысел – это не украшение исторического содержания, а единственный способ сказать полную правду об истории: историю не только событий, но и людей, которые в ней участвовали; не только официальных приговоров, но и нравственных выборов, которые им предшествовали; не только государственных версий, но и той живой человеческой памяти, которую никакой архив не сохранит. Там, где историк останавливается перед фактом, художник идёт дальше – внутрь человеческой личности. В этом и заключается подлинный историзм «Капитанской дочки» и подлинная причина её долголетия.

Исследование убеждает в том, что значительная часть литературы строится на историческом фундаменте – и без знания истории невозможно полноценное понимание литературного текста. Образ Пугачёва не будет понят без знания о пугачёвском восстании; нравственный выбор Гринёва не будет оценён без понимания дворянского кодекса чести XVIII века; противопоставление двух миров – народного и государственного – не будет прочитано без знания социальных противоречий эпохи. Именно поэтому работа с такими произведениями, как «Капитанская дочка», формирует у студента ключевые профессиональные компетенции: критическое мышление, умение работать с источниками разного типа, способность интерпретировать сложные явления в их историческом и человеческом измерении. Эти качества определяют конкурентоспособность специалиста в современном образовательном пространстве – человека, который умеет не просто читать текст, но понимать контекст, в котором он родился.

Библиографический список:

1. ВИНОГРАДОВ, В. В. *Стиль Пушкина*. М.: Наука, 1941. 620 с. [online] Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/classics/critics/vinogradov_v/vin/vin-001-.htm?cmd=p
2. ЛОТМАН, Ю. М. *Идейная структура "Капитанской дочки"* // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; "Евгений Онегин": Комментарий.

СПб.: Искусство-СПб, 1995. С. 212–227. [online] Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/lot/lot-212-.htm>

3. МАКОГОНЕНКО, Г. П. *Исторический роман о народной войне* // Пушкин А. С. Капитанская дочка. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984. С. 200–232. (Лит. памятники). [online] Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/selected/kdo/kdo-200-.htm>
4. МЕЙЛАХ, Б. С. *Реалистическая система Пушкина в восприятии его современников: (Конец 20-х–30-е г. XIX в.)* // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1969. Т. 6. Реализм Пушкина и литература его времени. С. 5–34. [online] Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/im6/im6-0052.htm>
5. ПУШКИН, А. С. *История Пугачёва* // Полное собрание сочинений в 10 томах. Т. 7. М.: Гослитиздат, 1962. С. 3–109.
6. ПУШКИН, А. С. *Капитанская дочка; Дубровский; Цыганы; Пиковая дама* / А.С.Пушкин. Москва: Эксмо, 2018. 352 с.: ил. (Классика).
7. ЧЕРНЯЕВ, Н. И. «Капитанская дочка» Пушкина: историко-критический этюд. М., 1897. [online] Режим доступа: http://az.lib.ru/c/chernjaew_n_i/text_1897_kapitanskaya_dochka.shtml
8. ЯКУБОВИЧ, Д. П. «Капитанская дочка» и романы Вальтера Скотта // Пушкин : Временник Пушкинской комиссии. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1939, Вып. 4/5. С. 165–197. [online] Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/v39/v39-165-.htm?cmd=p>

УДК 821.161.1.07:1

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ЛИРИКИ МИХАИЛА ЛЕРМОНТОВА (СВОБОДА, ОДИНОЧЕСТВО, СУДЬБА)

Светлана ПОПА,

студентка гр. РА-24

e-mail: popasvetlana0505@gmail.com

Научный руководитель

Лариса БОЙКОВА,

доктор, конференциар университетар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: This article examines the philosophical motives of freedom, solitude, and fate in Mikhail Lermontov's lyric poetry in the context of student literary research. The analysis of the relationship between these three central themes is considered as a model for developing critical and analytical competencies of future specialists in the humanities. Special attention is paid to the image system of selected poems – "The Sail", "The Captive Knight", "I Walk Out Alone onto the Road...", and "Meditation" and to the role of philosophical reading in understanding literary texts. The study demonstrates that the ability to identify and interpret interconnected ideological motifs is an essential condition for forming the key research competencies of a competitive specialist.

Keywords: Lermontov, lyric poetry, freedom, solitude, fate, philosophical motives, student research, analytical competencies.

Несомненно, лирическое наследие Михаила Юрьевича Лермонтова (1814-1841) сохраняет читательскую востребованность во все времена. За неполных двадцать семь лет жизни поэт успел выстроить художественный мир редкой философской эстетики – мир, в котором каждое стихотворение является не просто лирическим высказыванием, а способом мышления о человеке и его судьбе [1;3]. Именно поэтому работа с лермонтовским текстом представляет собой не только литературоведческую задачу, но и серьёзный

интеллектуальный опыт для исследователя любого уровня подготовки.

Центральными темами лермонтовской лирики неизменно являются свобода, одиночество и судьба. Между тем стандартный подход к ним скрывает нечто существенное: в действительности эти три темы образуют единую философскую систему, где каждый элемент обуславливает два других. Без осознания одиночества невозможно поставить вопрос о подлинной свободе; без соотнесения с судьбой свобода теряет своё нравственное измерение; а судьба, в свою очередь, возвращает к вопросу об одиночестве как структурной черте человеческого существования. Рассмотрение этих тем в их взаимосвязи и является главной исследовательской задачей этой статьи.

Актуальность темы определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, вопрос о философском содержании лермонтовской лирики остаётся теоретически открытым, и каждое новое поколение исследователей обнаруживает в ней смыслы, не исчерпанные предыдущими прочтениями. Во-вторых, лермонтовская лирика («Парус», «Дума», «Выхожу один я на дорогу...», «Пленный рыцарь») предоставляет уникальную возможность для сравнительного анализа: исследователь может наглядно проследить, как один и тот же круг вопросов получает принципиально разные художественные решения в зависимости от творческого периода и жанровой задачи. В-третьих, работа с подобными текстами формирует у студента исследовательские компетенции, востребованные в гуманитарной профессии: умение видеть систему там, где на первый взгляд только отдельные мотивы, и интерпретировать художественный образ как философское высказывание [1;2].

Цель работы – показать, каким образом Лермонтов выстраивает в своей лирике взаимообусловленную систему мотивов свободы, одиночества и судьбы, и продемонстрировать, как анализ этой системы развивает исследовательские компетенции студента.

Задачи исследования: рассмотреть каждый из трёх мотивов в его художественном и философском измерении; выявить связи между ними на материале конкретных текстов; охарактеризовать поэтические средства, которыми Лермонтов воплощает эту систему; показать практическую значимость такого анализа для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Объект исследования – лирика М. Ю. Лермонтова как художественная система.

Предмет исследования – мотивы свободы, одиночества и судьбы, их образная природа и принципы взаимодействия.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно предлагает системный взгляд на мотивы свободы, одиночества и судьбы как на единую философскую триаду, а не как на разрозненные темы. Такой подход уточняет экзистенциальное измерение лермонтовской лирики и открывает перспективы для её сравнительного изучения в контексте европейской романтической традиции.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования её результатов в учебном процессе – при изучении русской литературы XIX века и проведении семинаров по анализу лирического текста. Предложенная модель мотивного анализа формирует у студентов критическое мышление и навык интерпретации художественного образа как философского высказывания.

1. Свобода: от внешнего требования к внутреннему состоянию

Прежде чем говорить о свободе в лермонтовской лирике, необходимо прояснить, что именно подразумевается под этим понятием в данном художественном контексте. Свобода – это не простое отсутствие внешних ограничений. Политическая лирика предшественников Лермонтова адресовала тему свободы прежде всего к власти, как требование, обращённое вовне. У Лермонтова акцент принципиально смещается внутрь: его интересует свобода как состояние человека, которое не может быть ни пожаловано, ни отнято решением извне [3]. Такое понимание ближе к экзистенциальной, нежели к политической традиции.

«Парус» (1832), написанный семнадцатилетним поэтом, задаёт эту логику с первых строк. Образ паруса определяется двумя риторическими вопросами: о том, что осталось

позади, и о том, что ещё не обретено впереди. Между этими полюсами разворачивается пространство подлинной свободы: не пространство достижения, а пространство движения. Туман, сквозь который идёт парус, – не помеха, а необходимое условие: человек, заранее знающий свой путь, движется не свободно, а по предписанию. Подлинная свобода предполагает открытый горизонт.

Финальные строки стихотворения вводят парадокс, ставший одним из наиболее узнаваемых у Лермонтова:

«А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой!» [8]

По привычной логике, покой противостоит хаосу. Лермонтов разграничивает два типа покоя: внешний, как отсутствие движения, и внутренний, как соответствие среды и природы человека. Последний достигается не в штиле, а в условиях предельного напряжения, при которых все силы личности полностью задействованы. Слово «мятежный» в этом контексте не политический эпитет, это характеристика внутреннего состояния: постоянной готовности к столкновению с миром ради того, чтобы оставаться собой [2;3].

«Пленный рыцарь» представляет свободу в условиях её полного внешнего уничтожения. Ключевая метафора стихотворения – доспех, превратившийся в темницу: «В каменный панцирь я ныне закован» [4]. То, что создавалось как орудие действия, обратилось против владельца. Этот образ точно воплощает общую закономерность: жизненные обстоятельства, социальные роли, обязательства – всё это способно из инструмента человека превратиться в его оковы. Принципиально важно, что герой не сломлен: он сохраняет волевое отношение к судьбе, призывает ускорить время, принять конец, тождественный освобождению. Внешняя несвобода не уничтожает внутреннего достоинства.

«Выхожу один я на дорогу...» (1841) содержит наиболее развёрнутый ответ на вопрос о свободе. Здесь герой уже не ищет бури и не призывает смерть, он ищет состояния, в котором борьба становится ненужной: «Я ищу свободы и покоя» [6]. Это, пожалуй, наиболее точная формулировка свободы во всей лермонтовской лирике: свобода и покой оказываются синонимами, подлинно свободен тот, кто нашёл внутреннюю точку равновесия и перестал воевать с тем, что изменить невозможно. Таким образом, от «Паруса» к «Выхожу один я на дорогу...» мотив свободы проходит путь от вечного движения к внутренней гармонии, от отрицания ограничений к принятию.

2. Одиночество: личный, социальный и космический уровни

Тема одиночества в лирике Лермонтова нередко воспринимается как романтическая поза – знак избранности, намеренное отдаление от толпы. Более внимательное прочтение, однако, показывает нечто иное: лермонтовский герой одинок не потому, что так хочет, а потому что структура его внутренней жизни не находит соответствия в окружающем мире [5]. Это не позиция, а диагноз – констатация несовпадения между масштабом личности и тем, что готово воспринять окружение.

На личном уровне одиночество в «Выхожу один я на дорогу...» разворачивается как экзистенциальный опыт особой прозрачности. Ночь у Лермонтова – не пространство страха, а пространство, в котором умолкает шум повседневности и человек оказывается наедине с миром в его подлинном устройстве. Следующие за этим строки создают один из наиболее значимых пейзажей в русской поэзии:

«Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,
И звезда с звездою говорит». [6]

Мир предстаёт как пространство всеобщего диалога: пустыня слышит бога, звёзды переговариваются – существует некий грандиозный разговор, пронизывающий всё мироздание. Философская ёмкость этого образа определяется тем контрастом, который он немедленно создаёт: если всё в мире связано, то человек оказывается единственным существом, выпавшим из этой системы связей. Его одиночество – космическое, а не только социальное [3;5].

На историческом и социальном уровне одиночество исследуется в «Думе» –

произведении, уникальном по своей задаче: поэт берётся выносить приговор не личной участи, а судьбе целого поколения. Открывающая строка «Печально я гляжу на наше поколение!» [7] принципиально важна словом «наше»: Лермонтов смотрит изнутри, принадлежа к тому, что осуждает. Это одиночество изнутри, поэт одинок среди своего поколения, но не отрекается от него. Парадокс, который он вскрывает, состоит в следующем: люди находятся рядом, принадлежат одной эпохе, разделяют общую участь, и при этом каждый остаётся в непроницаемом одиночестве своего внутреннего мира.

«Толпой угрюмою и скоро позабытой

Над миром мы пройдем без шума и следа» [7] – в этом образе одиночество умножается: к изоляции добавляется утрата индивидуального лица.

«Парус» развивает ещё один аспект темы – одиночество как способ существования, принятый добровольно. Герой «не ищет счастья» и «не от счастья бежит»: его движение мотивировано тем, что не имеет общепринятого имени и не вписывается в обычные человеческие категории. Одиночество в «Парусе» – цена свободы: человек движется туда, куда хочет, не согласовывая направление ни с чьими ожиданиями. Таким образом, мотив одиночества охватывает у Лермонтова три измерения одновременно: экзистенциальное, историческое и добровольно-экзистенциальное, и именно это многоуровневое строение отличает его от романтического культа избранности [2;5].

3. Судьба: между исторической данностью и нравственным выбором

Категория судьбы в лермонтовской поэзии не сводится ни к античному фатализму, ни к романтической концепции избранничества. Поэт удерживает напряжение между двумя полюсами: судьба – это и то, что происходит с человеком помимо его воли, и то, как он на это отвечает. Именно в точке между внешней данностью и внутренней реакцией и складывается, по Лермонтову, подлинная биография человека и эпохи [1;3].

«Дума» рассматривает судьбу в её историческом измерении. Поколение, к которому обращается поэт, получило в наследство опыт поражения:

«Богаты мы, едва из колыбели,

Ошибками отцов и поздним их умом» [7]

Горькая ирония этих строк состоит в том, что полученное наследство является одновременно знанием и параличом, оно лишает наивности, необходимой для действия, но не даёт взамен ни новой веры, ни новой цели. Следствием становится нравственное равнодушие: «К добру и злу постыдно равнодушны» [7]. Слово «постыдно» несёт моральную оценку, пассивность у Лермонтова не просто состояние, а грех. Поэт не снимает с поколения ответственности: духовное бездействие – тоже выбор, и его последствия столь же реальны, как и последствия любого активного решения.

В личном измерении судьба осмысливается в «Пленном рыцаре» через образ принудительного движения: «Быстрое время – мой конь неизменный» [4]. Конь связан в культурной традиции с волей и свободой: всадник управляет конём. Но лермонтовский конь-время не подчиняется всаднику, он мчится по собственной траектории. Единственное, что остаётся герою, – желать его ускорения. Нельзя изменить направление движения, но можно принять позицию по отношению к неизбежному. В этом желании проявляется особая форма свободы – свобода в отношении к тому, что изменить невозможно.

«Выхожу один я на дорогу...» представляет судьбу как путь без карты: кремнистый путь «блестит сквозь туман» – конечная точка не видна, но дорога существует и ведёт куда-то. Это сочетание направления и непрозрачности является точным художественным образом лермонтовского понимания судьбы: она одновременно зовёт и скрывается. Финальный образ стихотворения предлагает неожиданное разрешение: герой ищет состояния, при котором судьба перестаёт восприниматься как давление. Принятие открытого пути становится формой внутренней свободы, и тем самым тема судьбы смыкается с темой свободы, замыкая философскую триаду.

4. Поэтика триады: художественные средства и исследовательские компетенции

Художественное воплощение трёх взаимосвязанных мотивов строится у Лермонтова

на нескольких устойчивых образных принципах. Важнейший из них – пространственная антитеза [1;2]. Во всех рассмотренных текстах пространство делится на открытое и замкнутое: бесконечное море и оставленный берег в «Парусе»; небо и темница в «Пленном рыцаре»; ночной простор и внутренняя теснота страдания в «Выхожу один я на дорогу...». Эта оппозиция несёт прямой философский смысл: свобода связана с открытостью, несвобода – с замкнутостью, и само одиночество существует на пересечении этих полюсов.

Парадокс выполняет функцию философского инструмента. Там, где привычная логика приходит к тупику, парадоксальное утверждение указывает на иное измерение истины. «Как будто в бурях есть покой» [8] – это не риторическое украшение, а способ мышления, вскрывающий различие между двумя типами покоя. Одушевление создаёт смысловой контраст, необходимый для воплощения космического одиночества: «пустыня внемлет богу» [6], «звезда с звездой говорит» [6] – мир говорит и слышит, только человек остаётся без ответа. Метафора работает как сжатый философский тезис: образ доспеха-темницы или коня-времени [1;4] – не сравнение, а теория.

Анализ этих художественных средств формирует у студента конкретные исследовательские компетенции. Работа с парадоксом развивает критическое мышление: умение удерживать противоречие, не торопясь его снять. Анализ пространственной антитезы учит видеть структуру текста – понимать, что каждая деталь несёт смысловую нагрузку. Интерпретация метафоры развивает способность к многоуровневому чтению, когда за образом обнаруживается философское утверждение. Именно эти навыки – видеть систему, интерпретировать образ, соотносить частное с общим – определяют конкурентоспособность специалиста в современном образовательном и профессиональном пространстве.

Необходимо подчеркнуть и ещё одно измерение исследовательской работы с лермонтовскими текстами: она учит честному обращению с вопросами, которые не имеют окончательных ответов. Поэт не утешает и не обнадёживает, он формулирует вопросы с той степенью точности, которая позволяет читателю любой эпохи узнать в них собственный опыт. Студент, обнаруживающий это в процессе анализа, приобретает нечто большее, чем академическую компетенцию: он усваивает интеллектуальную честность как исследовательскую позицию.

Таким образом, анализ трёх центральных мотивов лермонтовской лирики позволяет сделать следующие выводы. Свобода, одиночество и судьба образуют в поэзии Лермонтова не перечень самостоятельных тем, а структурно связанную систему, где каждый элемент обнаруживает своё содержание только в соотношении с двумя другими [1;3;5]. Осознание одиночества является необходимым условием постановки вопроса о свободе; свобода раскрывает своё нравственное измерение лишь в соотношении с судьбой; а судьба возвращает к одиночеству как структурной черте существования человека, наделённого сознанием.

Работа с текстами, воплощающими подобную систему, формирует у студента ключевые профессиональные компетенции: способность видеть взаимосвязи там, где на поверхности – отдельные мотивы; умение интерпретировать художественный образ как философское высказывание; навык удерживать интеллектуальное противоречие, не торопясь его упростить [1;2]. Эти качества определяют конкурентоспособность специалиста – человека, который умеет не просто читать текст, но понимать систему мышления, стоящую за ним. Именно в этом и состоит непреходящая образовательная ценность лермонтовского наследия.

Библиографический список:

1. ГИНЗБУРГ, Л. Я.; ЭЙХЕНБАУМ, Б. М. *О лирике М. Ю. Лермонтова*. [online] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/b-m-eyhenbaum-i-l-ya-ginzburg-o-lirike-m-yu-lermontova/viewer>
2. Лирический герой Лермонтова. Основные мотивы лирики поэта. [online] Режим доступа: <http://gramma.ru/LIT/?id=1.33>

3. Мир и человек в поэтической философии Михаила Лермонтова. [online] Режим доступа: <https://prosodia.ru/catalog/shtudii/mir-i-chelovek-v-poeticheskoy-filosofii-mikhaila-lermontova/>
4. ЛЕРМОНТОВ, М.Ю. *Выхожу один я на дорогу*. [online] Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/37203/vykhozhu-odin-ya-na-dorogu>
5. ЛЕРМОНТОВ, М.Ю. *Дума*. [online] Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/36605/duma>
6. ЛЕРМОНТОВ, М.Ю. *Парус*. [online] Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/36610/parus>
7. ЛЕРМОНТОВ, М.Ю. *Пленный рыцарь*. [online] Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1326/p.1/index.html>
8. Тема «одинокости» в поэзии Михаила Юрьевича Лермонтова и других русских классиков. [online] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tema-odinochestva-v-poezii-mihaila-yurievicha-lermontova-i-drugih-russkih-klassikov/viewer>

УДК 821.161.1.09:82-3+372.882

ОТ ИЕШУА ГА-НОЦРИ К ПОНТИУ ПИЛАТУ - БИБЛЕЙСКИЕ ГЛАВЫ НА
УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (ПО РОМАНУ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И
МАРГАРИТА»)

Назрин ХУДАВЕРДИЕВА,

магистрантка гр.МР-101

e-mail: nazrinhudaverdieva36@gmail.com

Научный руководитель

Хураман МУРСАЛИЕВА,

кандидат филологических наук, доцент,

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

Abstract: The article, which focuses on the analysis of the biblical chapters in Mikhail Bulgakov's novel «The Master and Margarita», explores the artistic interpretation of the Gospel story through the characters of Yeshua Ha-Notsri and Pontius Pilate. The article delves into the philosophical themes of the novel, including the concepts of good and evil, truth and lies, freedom and personal responsibility, as well as the role of cowardice as a key moral flaw. The article also examines the psychological depth of the character of Pilate, the tragedy of moral choices, and the role of conscience as a form of punishment. The paper reveals the compositional function of the biblical chapters as a «novel within a novel» and their connection with the Moscow narrative line, particularly with the image of the Master. It highlights the artistic features of the text, such as stylistic contrast, symbolism (the image of the road and the moon), and realistic detail. The paper also examines the significance of these chapters in the educational process, including their role in developing students' critical thinking, shaping their moral values, and enhancing their learning skills.

Keywords: Master and Margarita, Mikhail Bulgakov, biblical chapters, Yeshua Ha-Notsri, Pontius Pilate, philosophical issues, moral choices, cowardice, conscience, truth, good and evil, artistic interpretation, novel composition, symbolism, literary analysis, literature teaching methods, and an interdisciplinary approach.

Роман Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» занимает особое место в русской литературе XX века. «М.А.Булгаков по-разному датировал начало работы над романом «Мастер и Маргарита» - то 1928-м, то 1929-м» [1, с.61]. Ключевую роль в произведении играют так называемые «евангельские главы», повествующие о судьбе Иешуа Га-Ноцри и

Понтия Пилата. Эти фрагменты не просто воспроизводят библейскую историю, но и предлагают уникальное философское осмысление событий, связанных с Иисусом Христом и римским прокуратором. Изучение этих глав на уроках литературы помогает не только глубже понять Булгакова, но и осмыслить вечные вопросы морали: добро и зло, правда и ложь, свобода и ответственность, страх и совесть.

В своем произведении Булгаков сознательно переосмысливает евангельские события, создавая уникальную интерпретацию. Его Иешуа – это не традиционный божественный спаситель, а скорее странствующий философ, человек, несущий идеи добра, правды и внутренней свободы. Он не обладает внешним величием, но его духовная мощь неоспорима. Центральная мысль Иешуа состоит в убеждении, что все люди изначально добры, а зло является результатом страха, невежества и влияния общества. Эта трактовка позволяет сместить акцент с религиозных догматов на фундаментальные нравственные аспекты человеческого бытия. При анализе произведения на уроках литературы необходимо подчеркнуть, что Иешуа выступает не столько как религиозный образ, сколько как воплощение универсальных моральных ценностей, доступных и близких любому человеку, независимо от его мировоззрения.

Булгаков уделяет не меньшее внимание образу Понтия Пилата, изображая его как трагическую фигуру. Автор подчеркивает, что Пилат не является воплощением зла; напротив, он наделен способностью к сочувствию, глубокому осмыслению и внутренней борьбе. С первых страниц романа мы видим его страдающим от физической боли, которая символизирует его душевный разлад. Встреча с Иешуа становится катализатором для усиления этого внутреннего конфликта: Пилат осознает невиновность Иешуа и даже проникается уважением к его идеям. Однако, несмотря на это прозрение, он не находит в себе мужества спасти Иешуа. Причиной его бездействия становится страх – страх перед властью, перед доносом и перед возможными негативными последствиями. Таким образом, Булгаков демонстрирует, что даже сильный и интеллектуально развитый человек может проявить слабость в критический момент.

Булгаков мастерски использует образ Пилата, чтобы исследовать природу ответственности, морального выбора и последствий трусости, показывая, что бездействие перед лицом несправедливости может быть не менее разрушительным, чем прямое злодеяние. Таким образом, прокуратор Иудеи становится символом человека, который, имея возможность изменить ход событий, поддался страху и обрек себя на бесконечные муки совести, что делает его фигуру одной из центральных в философском осмыслении романа.

В центре библейского повествования находится драматический диалог Иешуа и Пилата, который можно интерпретировать как столкновение двух фундаментально разных мировоззрений. Иешуа выступает воплощением духовной независимости, искренности и моральной безупречности, в то время как Пилат олицетворяет государственную власть, внутренние сомнения и зависимость от внешних обстоятельств. Иешуа открыто и безбоязненно провозглашает истину, тогда как Пилат, хотя и понимает ее, не может публично принять из-за своих ограничений. Этот эпизод особенно важен на уроках литературы, поскольку он стимулирует учащихся к размышлениям о сути внутренней свободы, о том, почему осознание истины не всегда ведет к правильным действиям, и о роли страха в человеческой судьбе.

Продолжая анализ библейских глав романа «Мастер и Маргарита», важно обратить внимание на их композиционную роль и художественное своеобразие. Эти главы встроены в структуру произведения как «роман в романе» — текст, созданный Мастером, который параллельно развивается с московской линией повествования. Такое композиционное решение позволяет Михаилу Булгакову сопоставить два мира — древний Ершалаим и современную Москву — и показать, что нравственные проблемы человечества остаются неизменными независимо от эпохи. «Роман о Понтии Пилате и Иешуа Га-Ноцри как отдельное произведение Булгаков, по-видимому, не писал никогда. В его творчестве эти

страницы существуют только частью другого замысла - страницами «романа о дьяволе», страницами романа «Мастер и Маргарита» [4, с.298].

Тема трусости, которую Булгаков, опираясь на библейские мотивы, называет величайшим пороком, является одной из центральных. Пример Пилата, чье бездействие, а не активное зло, привело к гибели невиновного, подчеркивает глубокий нравственный принцип: ответственность человека распространяется как на его поступки, так и на его пассивность. В рамках уроков литературы эта проблематика может стать плодотворной основой для организации дискуссий, посвященных моральному выбору, определению границ личной ответственности и возможности оправдания трусости внешними обстоятельствами, что, в свою очередь, способствует формированию у учащихся зрелой нравственной позиции.

Особое внимание следует уделить вопросам вины и совести. В произведении Булгакова, после казни Иешуа, Пилат не подвергается никаким внешним наказаниям, однако его внутренние страдания оказываются куда более разрушительными. Он бесконечно прокручивает в голове события, осознаёт свою ошибку и испытывает гнетущее чувство вины. Автор убедительно показывает, что совесть — это высший и неизбежный суд, от которого невозможно укрыться. Этот аспект романа даёт учащимся ценный урок: истинное наказание заключается не в наказаниях извне, а в глубоком внутреннем осознании собственной вины.

Связь библейских глав с московской частью романа, особенно в контексте судьбы Мастера, автора произведения о Пилате, очевидна. Иешуа и Мастер имеют много общего: оба являются носителями истины, оба сталкиваются с отторжением общества и страдают за свои идеалы. Так же, как и Пилат, персонажи, окружающие Мастера, нередко проявляют слабость и трусость. Через эти параллели Булгаков демонстрирует, что моральные вопросы, присущие человеческой природе, не имеют временных границ и повторяются в разные периоды.

Работа с библейскими текстами на уроках литературы открывает широкие возможности для методического и воспитательного роста учащихся. Это отличный инструмент для формирования критического мышления, развития навыков интерпретации и умения рассматривать явления с разных сторон. Ключевым моментом является выход за рамки простого изложения сюжета: важно вовлекать учеников в живое обсуждение, предлагать им спорные вопросы и побуждать к самостоятельным выводам. Среди эффективных приемов можно выделить анализ диалогов, сравнительный анализ с другими евангельскими текстами, дискуссии по моральным проблемам и творческие задания, способствующие глубокому погружению в психологию персонажей.

В романе «Мастер и Маргарита» библейские эпизоды служат основой для глубокого философского осмысления человеческого бытия, его природы и свободы воли. Михаил Булгаков, используя фигуры Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата, мастерски раскрывает универсальные дилеммы добра и зла, правды и лжи, независимости и подчинения страху. Иешуа выступает символом моральной чистоты и внутренней свободы, тогда как Пилат воплощает драму человека, который не смог преодолеть свой страх и уклонился от ответственности. Изучение этих образов на уроках литературы не только способствует более глубокому постижению произведения, но и стимулирует учащихся к размышлениям о собственных моральных ориентирах, о важности выбора и о цене, которую приходится платить за компромисс с совестью.

С художественной точки зрения, язык библейских глав романа заслуживает пристального внимания. В сравнении с московским повествованием, отличающимся сатирическим оттенком, библейские эпизоды выдержаны в более строгой, лаконичной манере, приближенной к жанру исторической прозы. Михаил Булгаков искусно вплетает в повествование конкретные детали, вызывающие ощущение подлинности происходящего: знойный солнечный день, покрытые пылью улицы Ершалаима, накаленная атмосфера судебного заседания. В «Мастере и Маргарите» Булгаков дважды рисует панораму

большого города. Это - живописная картина древнего Ершалаима и вид Москвы конца 30-х годов» [3, с. 121]. Такой подход позволяет читателю глубже проникнуться атмосферой и воспринимать описываемые события не как вымысел, а как реальную человеческую трагедию. На занятиях по литературе стоит акцентировать внимание школьников на стилистическом контрасте между двумя сюжетными линиями романа, а также проанализировать, с какой целью автор применяет данный художественный приём.

Символическое значение библейских эпизодов также играет значительную роль. Возьмем, к примеру, образ пути, по которому ведут Иешуа на казнь. Его можно интерпретировать как метафору человеческой жизни, наполненной трудностями и необходимостью принимать решения. Луна, появляющаяся в сценах, связанных с Пилатом, приобретает значение олицетворения его уединения, душевных терзаний и неутраченного сожаления. Подобные художественные приемы обогащают наше понимание психологии персонажей и открывают новые грани для анализа произведения на занятиях.

Нельзя не упомянуть, что Булгаков акцентирует внимание на истине, рассматривая ее как одну из ключевых составляющих человеческой жизни. Вопрос, заданный Пилатом: «Что есть истина?», служит философским основанием для всей описываемой сцены. Иешуа не дает прямого определения, но его понимание истины раскрывается через его поступки, искренность, свободу и неуклонное стремление говорить правду, невзирая на внешние условия. Это позволяет учащимся понять, что истина — не абстрактное понятие, а нравственный ориентир, который проявляется в поступках человека.

В рамках образовательного процесса на уроках литературы может быть полезно провести сравнительный анализ булгаковской трактовки литературных героев с интерпретациями, присутствующими в иных культурных и литературных течениях. В частности, можно проанализировать, как образ Понтия Пилата раскрывается в разнообразных произведениях мировой классики, проведя параллели с его воплощением у Булгакова. Это поможет учащимся увидеть уникальность авторского подхода и расширить культурный кругозор.

Кроме того, библейские главы тесно переплетены с темой творчества и судьбы создателя. Мастер, пишущий роман о Пилате, во многом ассоциируется с самим писателем. Через его жизненный путь Булгаков демонстрирует, насколько сложно быть честным в обществе, которое не готово принять правду. В этом свете история Иешуа приобретает не только философское, но и глубоко личное значение для автора. На занятиях можно обсудить, почему общество нередко отвергает тех, кто озвучивает правду, и какую функцию выполняет художник в подобных условиях.

Особое значение имеет завершение сюжета с Пилатом. В финале произведения он наконец получает заветную свободу — возможность пройти по лунной дорожке и встретить Иешуа. Это служит символом прощения и надежды на очищение. «Мастер отпускает Пилата в свет, к Иешуа, завершив тем самым свой роман. Эта тема исчерпана, и больше в свете с Пилатом и Иешуа ему делать нечего. Лишь в потустороннем мире он находит условия творческого покоя, которых был лишен на земле» [2, с.157]. Таким образом, Булгаков передаёт идею, что даже после ошибки человеку может быть дан шанс на освобождение, если он признаёт свою вину. Такой момент особенно ценен с воспитательной позиции, поскольку формирует у студентов осознание важности раскаяния и духовного роста.

В завершение нужно отметить междисциплинарные возможности анализа этой темы. Библейские главы рассматриваются не только как часть литературы, но и в аспекте истории, философии, этики и культурологии. Такой подход делает занятия более содержательными и глубокими, помогает формировать у учеников целостное восприятие мира.

Библиографический список:

1. ДЖАРЧИЕВА, И.М. Творчество М.А.Булгакова //«Методическое пособие для студентов филологических факультетов и магистрантов-филолог». Баку. 2006. 82 с.

2. СОКОЛОВ, Б.В. Роман М.Булгакова «Мастер и Маргарита»// «Очерки творческой истории». Москва. 1991.176 с.
3. ЧЕБОТАРЕВА, В.А. Рукописи не горят // Баку. 1991.144 с.
4. ЯНОВСКАЯ, Л.М. Творческий путь Михаила Булгакова// Москва . 1983. 320 с.

УДК 821.111(73)

**НАРАТИВНА НЕНАДІЙНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОНСТРУЮВАННЯ
СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ КЕЙТ РАССЕЛЛ
«МОЯ ТЕМНА ВАНЕССА»)**

Юлія ЩЕКАНЬ,

студентка гр. Pol1-b24

e-mail: pol1b24.shchekan@kpnpu.edu.ua

Науковий керівник

Олександр КЕБА,

доктор філологічних наук, професор,

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

Abstract: the paper explores the problem of unreliable narration as a tool for constructing subjective reality in the novel *My Dark Vanessa* by Kate Elizabeth Russell. The relevance of the study lies in the growing interest within contemporary literary studies in the representation of traumatic experience and the role of the unreliable narrator in producing multilayered and contradictory narratives. The aim of the research is to identify and interpret the functions of narrative unreliability in shaping the protagonist's subjective world. The study analyzes the novel's narrative structure, including the use of first-person narration and dual temporality, which creates tension between childhood and adult perceptions of events. Special attention is given to mechanisms of reality distortion through memory, psychological defense strategies, and the influence of external narratives voiced by other characters. The ambivalence of traumatic experience interpretation and the role of social discourse in reshaping personal history are also considered. The findings suggest that narrative unreliability in the novel functions as a systematic artistic strategy reflecting the protagonist's internal conflict and the difficulty of articulating traumatic experience. It contributes to the text's interpretative complexity and highlights the interaction between personal memory and socially constructed meanings.

Keywords: unreliable narration, subjective reality, traumatic experience, memory, Kate Elizabeth Russell.

Проблема ненадійної нарації є однією з ключових у сучасному літературознавстві, оскільки вона безпосередньо пов'язана з питанням співвідношення між об'єктивною реальністю та її суб'єктивною репрезентацією у художньому тексті. У межах наратологічного підходу ненадійний наратор розглядається як такий, чия розповідь не може бути сприйнята як достовірна через когнітивні, психологічні або ідеологічні викривлення. Особливої актуальності ця проблема набуває у творах, що репрезентують травматичний досвід, де наратив часто піддається деформаціям під впливом пам'яті, витіснення, заперечення та раціоналізації.

Метою дослідження є виявлення та осмислення ролі наративної ненадійності як інструменту конструювання суб'єктивної реальності у романі «Моя темна Ванесса» Кейт Расселл. Досягнення цієї мети передбачає розгляд теоретичних засад поняття ненадійної нарації, аналіз особливостей наративного голосу героїні, виявлення механізмів викривлення реальності у тексті, а також дослідження ролі пам'яті, травми та психологічних захисних стратегій у формуванні оповіді. **Об'єктом дослідження** є наративна структура роману «Моя

темна Ванесса». Предметом дослідження є функціонування наративної ненадійності у тексті роману. Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної наратології, зокрема теорії ненадійного наратора, а також підходи, сформовані у межах психоаналітичної та когнітивної критики. Хоча роман не отримав «великих» традиційних літературних премій, його часто відносять до важливих творів, які вплинули на сучасний дискурс про травму, #MeToo та роль жіночого оповідання [3].

Книга Кейт Елізабет Рассел отримала значне визнання вже в рік публікації. Роман увійшов до номінацій Goodreads Choice Awards 2020 у двох категоріях: «Найкращий дебют» (*Best Debut Novel*) та «Найкраща художня література» (*Best Fiction*), що свідчить про широкий резонанс серед читачів і високий рівень схвалення. У той же час твір посідає високі позиції в рейтингах на таких платформах, як Goodreads та Amazon, що підтверджує його статус одного з найпомітніших літературних дебютів 2020 року. Хоча роман не отримав «великих» традиційних літературних премій, його часто відносять до важливих творів, які вплинули на сучасний дискурс про травму, #MeToo та роль жіночого оповідання [3].

Сюжетна побудова роману базується на подвійній хронотопії, де паралельно розгортаються події 2000-го року (історія 15-річної Ванесси та її стосунків із 42-річним викладачем Джейкобом Стрейном) та 2017-го року (рефлексія 32-річної жінки на тлі нових звинувачень проти нього). Використання першої особи та чергування подій у різні часові періоди створює конфлікт між дитячим трактуванням подій як «особливого кохання» та дорослим їх переосмисленням, яке залишається суперечливим і не доходить до повного визнання насильства. Композиція твору, що подовжує часовий зв'язок на кілька років і повторює ключові сцени, підсилює враження тривалості та неоднозначності травматичного досвіду.

Сучасні дослідження підкреслюють, що оповіді жертв насильства часто носять амбівалентний характер, поєднуючи суперечливі почуття, спроби самозахисту та потребу в естетичній або моральній реконструкції досвіду. Зокрема, у статті Catherine Brist зазначається, що амбівалентність головної героїні Ванесси Вай демонструє необхідність застосування «expansive reading practices» при інтерпретації нарацій жертв [1, с. 693]. Дослідниця наголошує, що критичне осмислення таких нарацій потребує розуміння складної взаємодії між особистим досвідом і суспільним дискурсом.

Важлива суперечність проявляється в розбіжностях між сприйняттям молодшої та старшої Ванесси. «*She's right; I did lie. I sat there and let her believe what she wanted and felt no remorse. It didn't even really feel like lying, more like shaping the truth to fit what she needed to hear, an act of contortion I learned from Strane—and I was good at it, able to manipulate the truth so covertly she had no idea what I'd done*» [4, с. 219]. Ця фраза дорослої Ванесси відкриває ще один важливий рівень її ненадійності як оповідача - відносно інших людей. Вона визнає, що навмисно підтримувала чужу віру в ту версію подій, яку хотіла побачити її мама, а не в ту, якою вона сама їх усвідомлює. Це показує, що Ванесса вже сама активно відтворює маніпулятивну логіку Стрейна — навчилася від нього «викривлювати правду» до очікувань інших, щоб уникати конфлікту, відповідальності чи усвідомлення реальної об'єктивності. Ванесса вже розуміє, що її відмова від чесності свідомий вибір, але вона описує це не як моральну катастрофу, а майже як технічний прийом: «викривлення», «маніпуляція». Це вказує на те, що вона продовжує бути в ролі людини, яка контролює сприйняття інших через слова, а не людиною, яка повністю визнала себе жертвою, чи то відновила правдиву комунікацію на основі цілковитої відвертості. З іншого боку, фраза «*It didn't even really feel like lying*» говорить про те, що Ванесса вже сприймає таку поведінку як норму в своєму світі — це продовження того, як вона сама колись виживала в маніпуляції. Тобто доросла Ванесса - це людина, яка вже зрозуміла маніпулятивний механізм реальності, який віддзеркалила з поведінки Стрейна, що робить її розповідь ще більш ненадійною, вона не відкривається як героїня, що пропрацювала і подолати травму. Однак неочікуваним стало те, як в період студентських років перед викладачем Генрі Ванесса раптом говорить: «*I was raped by a teacher there,*» I say. «*I was fifteen.*» I'm shocked at how smoothly the lie comes out of me, though

I don't know if I'm lying or just not telling the truth» [4, с. 298]. Важливим є те, що в цей момент вона була в стані алкогольного сп'яніння, коли бар'єр контролю в людини знижується. Ключовий момент в тому, що вона називає це висловлювання сумнівною історією. Це відображення її внутрішнього протиборства: з одного боку, вона розуміє, що стосунки з Стрейном були злочинними, а з іншого — її власне переконання, що вона «хотіла» цього, робить визнання себе жертвою емоційно важким. Ванесса відчуває шок не від того, що назвала себе жертвою, а від того, наскільки легко ці слова даються їй, тобто її підсвідомість уже давно прийняла цю правду. З наративної точки зору цей момент показує, що Ванесса поступово переходить від замовчування до проголошення — навіть якщо вона сама вважає його «неповною правдою» [1, с. 172]. Однак вона ще не в змозі прийняти себе як жертву цілком, тому формулює ситуацію як історію кохання: *«I just really need it to be a love story. You know? I really, really need it to be that»* [4, с. 319], що підкреслює її ненадійність як оповідача, та схильність до самообману.

У розповіді Ванесси простежуються численні фактичні й логічні розбіжності, які підкреслюють її ненадійність як оповідача. Такі невідповідності детально проаналізовані у дослідженні Deborah Muijnck, де звертається увага на непослідовність інтерпретацій подій та зміну наративної позиції героїні [2, с.165]. Вона наполягає, що всі події відбувалися «з її волі» та «за її згодою», проте героїня усвідомлює, що її поведінка в підлітковому віці була сформована зовнішнім впливом і залежністю від дорослого викладача, і що сама вона не могла оцінити ситуацію об'єктивно. Таким чином, ненадійність у романі є не випадковою стратегією, а відображенням соціальних механізмів формування досвіду жертви під тиском зовнішніх оцінок. Протягом років Ванесса будує свою ідентичність на основі недовірок, які є її головним інструментом виживання. У її спогадах про школу «Браун-Едж» існують величезні «білі плями»: вона детально описує інтелектуальні бесіди зі Стрейном, але свідомо оминає або приховує факти фізичного дискомфорту, соціальної ізоляції та маніпуляцій, якими він відрізає її від світу. Ці недовірки створюють ілюзію «особливого зв'язку», де Стрейн постає як наставник, що заповнює пробіли в її пам'яті та визначає її минуле замість неї самої. Однак ця сконструйована реальність постійно дає тріщини через мимовільні «проговори». Вони виникають тоді, коли підсвідомість або тілесна пам'ять Ванесси вступають у конфлікт із її словами. Описуючи інтимні сцени, вона часто вживає слова «нудота», «біль» або «шок», але тут же намагається «заговорити» їх, називаючи це хвилюванням чи коханням. Найсильніша проговорка стається у зрілому віці, коли, озвучивши правду про насильство *«I was raped by a teacher there»*, вона відчуває шок від того, як легко дається ця «брехня». Насправді це не брехня, а правда, яку вперше озвучила незважаючи на самообман, хоча сама героїня ще не готова її прийняти.

У структурі роману коригування інформації іншими персонажами виступає також інструментом деконструкції суб'єктивного світу героїні. Протягом усього сюжету Ванесса намагається зберегти цілісність своєї нарації, проте голоси інших героїв постійно піддають її сумніву: мати героїні ставить запитання та наголошує, що зв'язок між дорослим та дитиною це злочин, а журналісти та користувачі в інтернеті змушують її зіткнутися з термінологією «педофілія», «насильство», яку вона роками не приймала щодо своєї історії. Ще з шкільних років такі персонажі як Джессі, Місис Антонова, Дженні намагалися переконати Ванессу в тому, що вона є жертвою та врятувати її. Так, Джессі говорить: *«He continues. "It doesn't really bother me morally or anything. I'm just saying he'll probably ruin your life.»* [4, с. 122]. Особливо руйнівним для захисних механізмів Ванесси стає зіткнення з досвідом інших жертв, зокрема Тейлор, чия ідентична історія знецінює переконання головної героїні у власній «унікальності» та виборі. Це зовнішнє коригування створює когнітивний дисонанс [5, с. 33], змушуючи Ванессу визнати, що її сприйняття минулого було сформоване маніпуляцією.

У результаті аналізу роману «Моя темна Ванесса» виявлено, що Ванесса є ненадійним оповідачем. Це проявляється через фактичні та логічні суперечності в її розповіді, в оцінці подій у різні періоди її життя, сумніви та суперечливі пояснення власних вчинків, а також

урахування поглядів інших персонажів, які ставлять під сумнів її версію. Ванесса намагається відновити власну історію, але одночасно мінімізує її значущість, виправдовує себе та відмовляється називати себе жертвою. Ця внутрішня боротьба формує багатопланову і суперечливу нарацію, де читач бачить і емоційний стан героїні, і її спотворене сприйняття минулого.

Список використаних джерел:

1. BRIST, C. Ambivalence, Genre, and Narrative Activism: Learning from the Backlash to Kate Elizabeth Russell's *My Dark Vanessa*. 2025. Vol. 11. P. 683–700. URL: <https://doi.org/10.1080/08989575.2025.2526302> (date of access: 23.03.2026)
2. DE MUIJNCK, D. Before she knew: unreliable narration and the long arc of victimhood in *My Dark Vanessa*. *Frontiers of Narrative Studies*. 2025. Vol. 11, No. 2. 161–180.
3. URL: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/fns-2025-2018/html?srsId=AfmBOoq-psXnS4aPxyB47bSfdsT-IO5fznTAfu87s-2tVkBOdhtgeBRV>
4. HAMPTON, R. Why Everyone's Angry About *My Dark Vanessa* Now. *Slate*. 31.01.2020. URL: <https://slate.com/culture/2020/01/my-dark-vanessa-book-controversy-explained-american-dirt.html> (date of access: 23.03.2026)
5. RUSSELL, K. E. *My Dark Vanessa : a novel*. New York : HarperCollins Publishers, 2020. 372 p.
6. ГОРПІНІЧ, Т. І. Когнітивний дисонанс як психолого-педагогічна проблема. *Вдосконалення вищої медичної освіти*. 2015. вип. 1. С. 33–35. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/4165/3848 (дата звернення: 26.03.2026).
7. КЕБА, О. В. Деконструкція недостовірної нарації: авторські підказки і читацька активність (на матеріалі роману Зої Геллер «Notes on a Scandal»). *Південний архів (філологічні науки)* 2025. Вип. 100. С. 24–31. URL: <https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/897> (дата звернення: 25.03.2026).

СЕКЦИЯ 5: МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

CZU 373.6:787

FORMAREA DEPRINDERILOR PRIMARE DE EMITERE A SUNETULUI LA ȚAMBAL ÎN CLASA I A ȘCOLII DE MUZICĂ PENTRU COPII: ABORDĂRI PRIVIND ARTICULAȚIE SI TIMBRUL SONOR

Sergiu BERLIBA,

Studentă ciclul I

e-mail: sergiuberliba821@gmail.com

Conducător științific

Valeriu CAȘCAVAL,

Lector universitar, Artist Emerit

Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice

Or. Chișinău, RM

Abstract: *This study addresses the critical importance of the first year of instruction in the Moldovan cymbal (țambal) within the children's music school context. The initial stage is fundamental in shaping a young musician's technical and expressive skills, particularly focusing on sound production, articulation, and timbre. The research highlights the challenges faced by beginners aged 7-8, such as muscle tension and mechanical sound, and proposes methodological solutions tailored to the unique characteristics of the Moldovan cymbal. Emphasizing the development of elastic attack, physiological hand positioning, and expressive articulation, the study aims to establish effective techniques for transforming initial slap-like sounds into melodic, resonant tones. Central to the approach are exercises that foster hand relaxation, coordination, and auditory self-monitoring, enabling students to produce nuanced, vibrant sounds from the early stages of learning. The findings support a pedagogical framework combining motor development, musical perception, and cultural tradition, fostering expressive and technically proficient performances in young students.*

Keywords: *Moldovan cymbal, children's music education, sound production, articulation, timbre, first-year training, technique development, elastic attack, hand relaxation, pedagogical methods, early musical training, traditional music, motor skills, musical perception, expressive playing.*

Relevanță subiectului. *Primul an de studiu la o școală de muzică pentru copii este o etapă critică în dezvoltare unui interpret muzician. În această perioadă se pun bazele aparatului de performanță și se formează atitudinea individuală a elevului față de calitatea sunetului. Pentru țambalul moldovenesc, un instrument cu o paletă bogată de armonice și natura percutivă unică, problema dezvoltării abilităților inițiale de emiteră a sunetului este deosebit de importantă [1]. Relevanța studiului este dictată de necesitatea de a găsi abordări metodologice care să permită elevilor de clasa I nu numai să stăpânească mecanica percuției, ci și să înțeleagă articulația și timbrul ca mijloace principale de exprimare muzicală încă de la primele lecții [2].*

Problema cercetării constă în natura percutivă a instrumentului, care în etapa inițială provoacă adesea rigiditate la încheietura mâinii la copiii cu vârsta cuprinsă între 7 și 8 ani, aducând adesea la o percepție a interpretării ca o lovitură seacă [5]. Există o insuficiență metodologică în tehnicile care permit transformarea acestor «lovituri seci» în intonație melodică, bogată timbral, caracteristică tradiției țambalului moldovenesc.

Obiectul studiului: *procesul educațional la clasa de țambal în primul an de studiu la Școala de Muzică pentru Copii.*

Subiectul cercetării: metodologie și tehnici practice pentru dezvoltarea abilităților de emitere a sunetelor primare în unitatea caracteristicilor lor articulatorii și timbrale.

Scopul studiului: fundamentarea teoretică și structurarea unui sistem metodologic pentru formarea abilității primare de producere a sunetului, menit să dezvolte flexibilitatea articulatorie și sensibilitatea timbrală la elevii de clasa I.

Obiectivele cercetării:

1. Studiarea caracteristicilor psihofiziologice ale poziționării mâinilor la elevii de clasa I și influența acestora asupra reculului liber al ciocănelului.

2. Să sistematizeze exerciții de articulație de bază adaptate pentru vârsta școlii primare, ajutând la depășirea constrângerilor tehnice.

3. Pentru a identifica rolul autocontrolului auditiv în procesul de căutare a elevilor diferitelor culori timbrale sau asocieri ale sunetului, în funcție de punctul de impact și dinamică.

Baza metodologică a studiului constă în:

- Principiile fundamentale ale școlii moldovenești de țambal, așa cum sunt expuse în lucrările lui V. Sârbu și V. Crăciun [1];
- Prevederi privind natura intonațională a interpretării (conform lui B. Asafiev) [3];
- Metode de educație a dezvoltării și psihologie a dezvoltării (L. Vîgotski, D. Elkonin), adaptate specificului educației muzicale [4], [5].

Procesul de dezvoltare a abilităților inițiale de cântat la țambal în clasa întâi a unei școli de muzică pentru copii este inextricabil legat de dezvoltarea fizică a unui copil cu vârsta cuprinsă între 7 și 8 ani. În această perioadă, sistemul osos este încă flexibil, iar abilitățile motorii fine se dezvoltă activ, necesitând ca profesorul să fie deosebit de atent și precis în poziționarea aparatului de cântat.

Scopul principal al profesorului în timpul primelor lecții este de a atinge o stare de calm dinamic. Aparatul de cântat al copilului ar trebui să fie liber de constrângeri, dar pregătit pentru utilizare activă. Libertatea umerilor: Tensiunea din umeri este cea mai frecventă greșeală pe care o fac începătorii. Aceasta inhibă mișcarea întregului braț, rezultând un sunet sec și scurt.

Flexibilitatea coatelor și a încheieturii mâinii: Producerea sunetului la țambal nu trebuie realizată prin aplicarea presiunii asupra corzii, ci prin greutatea naturală a ciocănelului și elasticitatea mâinii cu avântare. Folosim exercițiile «Morile de vânt» sau «Ploaia» pentru a ameliora tonusul muscular înainte de a ridica ciocănelele.

Mișcarea încheieturi în școala de țambal din Moldova are propriile caracteristici unice. Spre deosebire de alte instrumente de percuție, precizia este esențială. La dezvoltarea mișcării, trebuie acordată o atenție deosebită utilizării active a articulației încheieturii mâinii, care capătă o flexibilitate caracteristică tradiției interpretative moldovenești. Este important ca profesorul să le transmită elevilor de clasa întâi că mișcarea încheieturii mâinii imită în mare măsură mișcarea unui arc: trebuie să fie flexibilă, direcționată și să posede inerție internă, transformând fiecare lovitură într-un element de frazare semnificativ.

Puncte de sprijin: Ciocanul este ținut între degetul arătător (al doilea deget) și degetul mijlociu (al treilea), în timp ce celelalte degete susțin ușor mânerul. Fixarea incorectă a mânerului în mână duce la pierderea inerției și controlului asupra preciziei.

«*Baston viu*»: Îi explicăm elevului că ciocanul nu este un băț, ci o «extensie vie a degetului». Este important pentru început să nu se lase spațiu de aer între palmă și mâner pentru nu crea mișcări de prisos și deprinderi greșite (lovituri din degete).

Punctul cheie în metoda lui V. Sârbu este înțelegerea unei lovituri ca un contact instantaneu urmat de o eliberare imediată.

Balans: Mișcarea începe de la încheietura mâinii (în exercițiile inițiale), balansul trebuie să fie natural, fără tensionări inutile.

Momentul de contact: Lovitura coardei trebuie să fie fermă. Folosim metafora «sobei fierbinți»: mâna ta ar trebui să sară de pe coardă la fel de repede ca și cum ar fi atins ceva fierbinte.

Inerție (recul): Este reculul liber care permite coardei să vibreze lung și curat. Dacă elevul «apasă» ciocanul pe coardă după lovire, sunetul se stinge imediat, devenind plictisitor și neplăcut («murdar»).

Astfel, dezvoltarea abilității inițiale de producere a sunetului în clasa întâi a unei școli de muzică pentru copii se bazează pe cultivarea simțului «greutății libere» a mâinii și pe înțelegerea mecanicii recului. Fără stăpânirea acestei fundații fiziologice, lucrul suplimentar asupra articulației și timbrului devine imposibil, deoarece orice tensiune musculară distorsionează rezultatul acustic.

Articulația este o modalitate de a «pronunța» gândirea muzicală. Este important ca elevii de clasa întâi să înțeleagă că instrumentul nu numai că poate «bate», ci și «vorbi», «cânta» sau «șopti». În etapa inițială a învățării, dezvoltarea abilităților articulatorii se bazează pe stăpânirea a trei stări de bază: separarea, coerența și accentul.

Sarcina principală a profesorului este de a muta atenția elevului de la impactul mecanic al coardei la natura sunetului produs. Se introduce conceptul de claritate articulatorie: fiecare lovitură trebuie să aibă o limită clar definită, evitând un sunet «vâscos».

Metoda de asociere: Încurajăm copilul să-și imagineze ciocanul ca pe o limbă care pronunță diferite silabe. O articulație «ruptivă» seamănă cu un sunet consonantic dur (T), iar o atingere ușoară seamănă cu o vocală.

Respirația în articulație: Un accent metodologic important este legătura dintre gest și respirație. Îi învățăm pe elevii de clasa întâi să «inspire» ușor cu mâinile înainte de fiecare frază muzicală, ceea ce împiedică sunetul să devină dur și forțat.

Principiul simetriei: Unul dintre punctele cheie este lucrul asupra simetriei articulatorii a mâinilor. Profesorul ar trebui să urmărească o identitate completă a sunetului în mâna dreaptă și cea stângă. În școala moldovenească, unde mâna stângă joacă adesea un rol melodic solo, este inacceptabil ca aceasta să sune mai slab sau «înăbușit» decât dreapta.

Exercițiul «Pași»: Elevul execută secvențe în note de sfert. Este important să se asigure că înălțimea mișcării ambelor brațe este egală - acest lucru asigură uniformitatea auditivă și dinamică.

În muzica moldovenească, atingerea staccato conferă spectacolului un caracter dansant, «strălucitor».

Tehnica de recul elastic: Creăm această lovitură printr-o mișcare scurtă și recul rapid.

Accent figurativ: Se folosește tehnica «Stropirea cu apă» - copilul își imaginează cum scutură picături de pe vârful ciocanului. Această mișcare transmite perfect specificul articulației moldovenești în genurile de horă și sârbă, evitând «percuția» excesivă.

Pentru un elev de clasa întâi, *timbrul* este un concept abstract, așa că sarcina profesorului este să-l transpună în domeniul senzațiilor fizice tangibile și al asociațiilor auditive vii.

Dezvoltarea percepției timbrului la un copil este o prioritate în primul an de învățare a cântatului la țambalul moldovenesc, deoarece bogăția paletelor sonore distinge performanța profesională de cea mecanică. La această vârstă, este important să-l învățăm pe copil nu doar cum să producă un sunet, ci și cum să-i selecteze culoarea. Copiii de clasa întâi înțeleg mai bine timbrul prin culoare. Le puteți oferi un joc: «Cântă sunetul roșu (luminos, puternic)» sau «Cântă sunetul albastru (transparent, liniștit)».

Una dintre caracteristicile unice ale țambalului este dependența timbrului de punctul în care ciocanul întâlnește coarda. Introducem elevului conceptul de «geografie a corzilor»:

Lovitură în centrul coardei: Aici sunetul este cel mai spațios, profund și melodios. Numim aceasta «inima coardei».

Înfășurarea ciocănelului joacă un rol important în formarea reprezentărilor primare.

În clasa întâi, un copil ar trebui să înțeleagă că un ciocan este un instrument pentru ajustarea tonului.

Ciocane deschise (fără înveliș): produc un sunet ascuțit, percutant. Le folosim cu moderație la început pentru a evita asprimea, dar le demonstrăm potențialul de a crea o atmosferă festivă și strălucitoare.

Ciocănele cu înveliș moale: Acesta este instrumentul principal pentru elevii de clasa întâi. Capul moale ascunde imperfecțiunile tehnice ale loviturii și permite copilului să aprecieze potențialul catifelat al instrumentului.

Este important să-i învățăm pe copii să mânuiască instrumentul cu grijă. Le explicăm că fermitatea cu care lovim poate modifica timbrul: cu cât lovitura este mai blândă, cu atât sunetul este

mai pufos.

Sunet pur: Îl învățăm pe copil să audă momentul în care un sunet se suprapune peste altul. Dacă impactul este prea puternic, rezonanța devine haotică.

Repertoriul clasei întâi nu ar trebui să fie pur și simplu o secvență de piese cu dificultate crescătoare, ci mai degrabă un instrument pentru un impact ținut asupra dezvoltării auditive și tehnice a elevului. În școala de muzică pentru țambal, selecția repertoriului se bazează în mod tradițional pe o sinteză a folclorului național și a muzicii programatice pentru copii.

Muzica populară posedă o calitate naturală, organică pentru țambal. Cântecul și intonațiile scurte permit elevilor să simtă pulsul ritmic specific încă de la început.

Cântări de dans (Hora, Sârba): Folosind cele mai simple melodii, se exersează claritatea articulatorie și forța egală a loviturilor mâinii drepte și stângi.

Sârba



Accent metodologic: Este important să se folosească melodii cu un diapazon mic, astfel încât atenția copilului să nu fie concentrată pe găsirea notei potrivite pe instrument, ci pe calitatea extragerii acesteia.

Muzica programatică (piese cu titluri) este cea mai bună modalitate de a-i explica unui copil legătura dintre tehnica lucrării și imaginea artistică.

Piese de imitație: Utilizarea de piese care imită sunete sau obiecte naturale.

Exemplu: Piesa «Clopoței» îl încurajează pe elev să caute un timbru «argintiu».

Clopoței



Exemplu: Piesa «Glaop» sau te învață să lucrezi cu greutatea mâinii și să folosești formule ritmice noi.

Galop



Dialoguri: Piese de teatru construite pe contrast (Întrebare - Răspuns) dezvoltă capacitatea de a comuta instantaneu între diferite mișcări articulatorii (staccato și legato).



1. Contrast timbral: Prezența în repertoriu a unor piese care necesită sunete fundamentale diferite (de la blânde la energice).
2. Claritate articulatorie: Se preferă piesele cu un model ritmic clar, unde reculul ciocanului este ușor de controlat.
3. Gradualism: Trecerea de la exerciții pe o singură coardă la piese cu salturi, necesitând menținerea calității sunetului pe măsură ce mâinile se mișcă pe întregul plan al instrumentului.

Astfel, o abordare metodologică cuprinzătoare, care combină libertatea fiziologică, precizia articulatorie și conștientizarea timbrului, permite realizarea cât mai eficientă a potențialului unui elev în etapa inițială a instruirii.

1. CRĂCIUN, V. SÂRBU V. Metodă de țambal, Chișinău, Literatura artistică, 1982.
2. KURBET V. Folclor și modernitate. Chișinău, 1980.
3. ASFIEV, B. V. Tactică și tehnică de performanță / B. V. Asfiev. Moscova: Muzgiz, 1971.
4. VÎGOTSKI, L. S. Gândire și vorbire / L. S. Vîgotski. - M.: Educație, 1982.
5. ELKONIN, D. B. Psihologia învățării și dezvoltării / D. B. Elkonin. M.: Educație, 1974.

METODE INOVATOARE DE PREDARE A VIORII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT EXTRAȘCOLAR DIN REPUBLICA MOLDOVA: REVIZUIREA ABORDĂRILOR METODICE MODERNE

Larisa ȘCIOGOLEVA

Studentă ciclul I

e-mail:

segoleval155@gmail.com

Conducător științific

Vitalie GRIB

Lector universitar, Doctor în Arte, Mestru în Artă

Academia de Muzică, Teatru și Arte plastice

Or. Chișinău, RM

Abstract: *The article explores modern methodological approaches to violin instruction in the context of the reform of extracurricular arts education in the Republic of Moldova. The author analyzes the synthesis of national violin school traditions with contemporary European educational standards. Special attention is given to ethno-pedagogy, which integrates elements of Moldovan folk music into classical training, as well as to the implementation of digital tools and neuropsychological methods such as the Suzuki method. The study highlights those innovative approaches, including gamification and hybrid learning, are essential for maintaining student motivation and fostering creative личности in the contemporary cultural environment.*

Keywords: *violin pedagogy, music education, Republic of Moldova, innovative teaching methods, ethno-pedagogy, digital transformation in music, student motivation, Suzuki method, artistic curriculum.*

Actualitatea temei. Republica Moldova deține un patrimoniu cultural și pedagogic de excepție în domeniul muzicii instrumentale. Totuși, sistemul de învățământ artistic extrașcolar se confruntă în prezent cu provocări majore: scăderea capacității de concentrare a elevilor, concurența acerbă a divertismentului digital și necesitatea de a oferi rezultate palpabile într-un timp mai scurt. Inovația în predarea viorii devine o necesitate esențială pentru menținerea relevanței școlii naționale [9].

Problema cercetării. Se observă o discrepanță între metodele „standardizate” de predare, bazate pe repetitivitate mecanică, și nevoile psihologice ale noii generații. Această discrepanță conduce frecvent la diminuarea interesului elevilor în primii trei ani de studiu, perioadă critică pentru formarea deprinderilor tehnice de bază [3].

Obiectul cercetării: Procesul de instruire la vioară în instituțiile de învățământ extrașcolar.

Subiectul cercetării: Metodicile inovatoare și procedeele pedagogice orientate spre sporirea eficienței instruirii.

Scopul cercetării: Identificarea și sistematizarea celor mai eficiente metode inovatoare pentru implementarea acestora în practica școlilor de arte din R. Moldova.

Metode de cercetare: Analiza literaturii de specialitate, generalizarea experienței avansate și observarea procesului educațional.

Obiectivele articolului:

1. Evaluarea stării actuale a metodicii predării viorii în școlile de arte din R. Moldova.
2. Analiza eficienței instrumentelor digitale în corectarea aparatului de joc și a intonației.
3. Argumentarea rolului etnopedagogiei ca metodă de dezinhibare creativă.
4. Elaborarea unui set de recomandări pentru implementarea metodelor de grup și a gamificării.

Școala de vioară din Moldova s-a cristalizat prin absorbția influențelor din centrele universitare din Moscova, Sankt Petersburg și București, creând un model hibrid de înaltă

performanță. Însă, modelul tradițional se baza adesea pe o ierarhie rigidă profesor-elev.

În prezent, Curriculumul Național [2] promovează o abordare centrată pe elev, unde procesul de învățare trebuie să fie unul conștient și participativ.

Inovația în acest context înseamnă utilizarea tradiției ca trambulină, nu ca ancoră. Instituțiile de învățământ extrașcolar trebuie să treacă de la producerea exclusivă de executanți la formarea unor muzicieni capabili să improvizeze, să înțeleagă structura muzicală și să utilizeze tehnologia în beneficiul propriu [7].

O inovație specifică spațiului nostru este utilizarea conștientă a folclorului în procesul de bază al învățării viorii. Spre deosebire de metodele occidentale, unde folclorul este doar un material repertorial, în Moldova acesta poate fi o metodă de predare:

Eliberarea aparatului de joc prin «ornamentica nativă»: tehnica de mordent, tril sau glissando, specifică stilului lăutăresc, poate fi introdusă timpuriu pentru a evita rigiditatea degetelor. Aceasta dezvoltă o agilitate naturală care facilitează ulterior abordarea studiilor tehnice de complexitate mare.

Ex.1



Dezvoltarea auzului modal: elevii moldoveni posedă o predispoziție naturală către modurile populare. Utilizarea acestora în exercițiile zilnice (în locul gamelor clasice monotone) stimulează gândirea armonică și pregătește terenul pentru improvizație.

Imitația ca prim pas: reîntoarcerea la metoda «de la ureche la deget», specifică măștrilor populari, permite copilului să producă un sunet calitativ înainte de a descifra complexitatea partiturii, reducând frustrarea inițială.

Ex.2

Dans Moldovenesc

Vioara 1

Tempo di horă rară



Codul Educației [1] subliniază importanța competențelor digitale. În pedagogia vioristică,

digitalizarea se manifestă prin trei direcții majore:

1. *Software de vizualizare și Biofeedback.*

Unul dintre cele mai dificile aspecte pentru un începător este intonația. Inovația constă în utilizarea aplicațiilor precum «Intonia» sau «TonalEnergy». Acestea transformă sunetul în grafice vizuale pe tabletă. Elevul vede instantaneu dacă nota este «sus» sau «jos», formându-și un control reflex mult mai rapid decât prin simpla corecție verbală a profesorului.

2. *Acompaniamentul virtual și realitatea augmentată.*

Lipsa unui pianist în timpul studiului individual acasă este o problemă istorică. Platformele precum «SmartMusic» oferă acompaniamente orchestrale care «ascultă» elevul și își adaptează tempoul după el. De asemenea, experimentele recente cu ochelari de realitate augmentată (AR) permit vizualizarea unghiului corect de utilizare a arcușului pe coardă, oferind un ghid vizual constant.

3. *Arhivele digitale și master-class-urile asincrone [10].*

Accesul la biblioteci digitale de partituri și la înregistrări video ale marilor violoniști permite o analiză comparativă. Elevii pot înregistra propriile execuții, analizându-le ulterior prin suprapunere cu modelele ideale, proces ce dezvoltă capacitatea de auto-evaluare.

Metoda Suzuki în contextul neuropsihologiei învățării.

Metoda Suzuki, sau «Educația Talentului» [4], deși nu reprezintă noutate la nivel global, reprezintă o inovație pentru multe școli din raioanele Moldovei.

Principiile sale neuropsihologice sunt esențiale:

Învățarea prin imersiune: crearea unui mediu sonor acasă (ascultarea zilnică a repertoriului) care face ca lectura notelor să fie la fel de naturală ca cititul unei limbi deja vorbite.

Educația de grup: lecțiile colective periodice stimulează spiritul de echipă și elimină izolarea socială a violonistului. În Moldova, acest lucru se traduce prin crearea unor mici ansambluri de viori încă din clasa întâi.

O greșeală frecventă în învățământul extrașcolar este ignorarea biomecanicii în favoarea repertoriului. Totuși, eficiența tehnică este direct proporțională cu gradul de confort fizic. În continuare, detaliem pilonii ergonomiei moderne prin prisma experienței în clasă:

1. Individualizarea accesoriilor: «Cazul elevului cu gât lung»

Ajustarea instrumentului nu este doar o chestiune de confort, ci una de securitate medicală.

Exemplu aplicativ: un elev cu o constituție fizică înaltă și gât lung întâmpina dificultăți majore în executarea vibrato-ului, din cauza tendinței de a ridica umărul stâng pentru a «ajunge» la vioară. Această contracție musculară bloca întreaga articulație a pumnului.

Soluția inovatoare: în loc de o pernă (suport de umăr) standard, s-a optat pentru un suport de tip «Bonmusica», reglabil pe înălțime și curbura, combinat cu o bărbie centrală înaltă.

Rezultat: prin alinierea axei cap-coloană, tensiunea din trapez a dispărut instantaneu, permițând oscilația liberă a mâinii stângi. Aceasta demonstrează că inovația ergonomică este primul pas către o tehnică artistică superioară.

2. Biomecanica brațului stâng: Tehnica «căderii libere»

Tradiția impunea adesea o forță excesivă de apăsare a coardei, ceea ce duce la oboseală rapidă.

Situație practică: în procesul de învățare a schimbărilor de poziție (din poziția I în poziția a III-a), elevii tind să strângă gâtul viorii cu degetul mare, creând o fricțiune care încetinește mișcarea.

Soluția inovatoare: aplicarea exercițiilor de «glissando fantomă». Elevul glisează degetul pe coardă fără a o apăsa până la lemn, menținând doar contactul de suprafață. Se folosește analogia cu «patinajul pe gheață»: degetul trebuie să plutească, nu să sape.

Rezultat: dezvoltarea unei senzații de lejeritate care permite schimbări de poziție rapide și precise, esențiale în piesele de virtuozi din repertoriul moldovenesc (ex. „Hora Staccato” Ex.3).

3. Ergonomia arcușului: Gestionarea punctului de contact

Brațul drept este esențialul esențial al producției sonore, iar ergonomia acestuia determină calitatea sunetului.

Exemplu aplicativ: elevii începători au adesea «cotul blocat» sau «cotul prea înalt», ceea ce

duce la un sunet zgâriat și o presiune neuniformă.

Soluția inovatoare: utilizarea exercițiului «pendulului». Brațul drept este lăsat să atârne liber pe lângă corp pentru a simți greutatea sa naturală, apoi această senzație este transferată pe arcuș. Se folosesc markeri vizuali (benzi colorate pe arcuș) pentru a segmenta utilizarea acestuia în funcție de pârghia musculară activată (umăr, cot sau încheietură).

Rezultat: Obținerea unui *detaché* fluid și a unui sunet plin, fără a exercita o presiune fizică voluntară care ar afecta vibrația corzii.

4. Prevenția prin «Scanarea Somatică» (Metoda Feldenkrais adaptată) [6]

Inovația constă în transformarea atenției elevului dintr-o sursă de stres într-un instrument de relaxare.

Situație practică: În timpul execuției fragmentelor dificile, s-a observat că elevul își oprește respirația sau își încheiează maxilarul (bruxism de efort).

Soluția inovatoare: Introducerea «pauzei de conștientizare» la fiecare 15 minute de studiu. Elevul este pus să cânte o gamă simplă în timp ce urmărește activ relaxarea mușchilor mimicii sau a degetelor de la picioare.

Rezultat: Integrarea corpului ca un tot unitar în actul artistic. Un elev relaxat fizic procesează informația muzicală mult mai rapid, transformând ora de vioară dintr-un efort fizic epuizant într-o activitate de exprimare emoțională.

Abordarea somatică: integrarea tehnicilor de metoda lui Frederick Alexander pentru postura corectă. Într-o epocă în care copiii petrec mult timp în poziții vicioase la computer, exercițiile de conștientizare corporală devin obligatorii în ora de vioară pentru a preveni traumele fizice pe termen lung [5].

Managementul motivației prin gamificare.

Abandonul școlar în învățământul vocațional este adesea cauzat de lipsa succesului imediat. Strategiile de gamificare pot transforma studiul:

1. Sistemul de recompense (Badges): elevii primesc «insigne» digitale sau fizice pentru atingerea unor praguri (ex: «Maestrul vibrato-ului», «Campionul gamelor»).

2. Recitaluri neconvenționale: mutarea examenelor din sala de clasă în spații comunitare, biblioteci sau prin live-streaming pe rețelele sociale, oferind elevului un sentiment de utilitate socială a actului său artistic.

3. Proiectele cross-over: permisiunea de a include în program, alături de Bach și Mozart, piese din muzica de film sau aranjamente moderne, ceea ce creează o punte între gusturile personale ale elevului și rigoarea academică.

Tabel comparativ 1: evoluția paradigmei didactice

Element de analiză	Metodologia Conservatoare	Metodologia Inovatoare
Sursa informației	Profesorul și partitura tipărită.	Resurse multimedia, baze de date, aplicații [10].
Tehnica de bază	Repetiție mecanică (drilling).	Învățare analitică și biofeedback.
Relația cu greșeala	Sanționată imediat prin notă.	Privită ca o etapă de feedback necesară.
Locul studiului	Izolat, individual.	Colaborativ, comunitar, digital [8].
Focusul auditiv	Intonația temperată standard.	Explorarea nuanțelor, microtonia folclorică.

Inovația în predarea a priori în instituțiile de învățământ extrașcolar din Republica Moldova nu înseamnă renunțarea la excelență, ci găsirea unor căi mai inteligente și mai umane către aceasta. Integrarea tehnologiei digitale reduce timpul necesar corecțiilor tehnice brute, permițând profesorului să se concentreze pe interpretare și expresivitate artistică [6].

Recomandări pentru pedagogi:

1. Implementarea a cel puțin 10 minute de utilizare a aplicațiilor de analiză sonoră în fiecare lecție.
2. Organizarea „orelor de grup” lunare bazate pe metoda Suzuki pentru socializarea elevilor [4].
3. Utilizarea repertoriului folcloric local pentru dezvoltarea dezinvolturii brațului stâng și a arcușului [7].
4. Digitalizarea portofoliului elevului prin înregistrări video periodice pentru monitorizarea

progresului.

Viitorul pedagogiei muzicale în Moldova depinde de capacitatea noastră de a armoniza rigoarea academică a trecutului cu posibilitățile nelimitate ale prezentului tehnologic.

Ex.3

HORA STACCATO

G. Dinicu



Lista bibliografică

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 // Monitorul Oficial nr. 319-324.
2. Curriculum Național: Învățământul artistic (muzică), școli de muzică și arte. – Chișinău: Ministerul Culturii al Republicii Moldova, 2020.
3. BARENBOIM, L. A. Calea către muzicare. – L.: Compozitorul Sovietic, 1973. – 270 p.
4. SUZUKI, S. Educație cu dragoste: Abordarea clasică a educării talentului. – Moscova: Alpina non-fiction, 2011. – 192 p.
5. GONCEAROVA, N. Metodica predării viorii: tradiții și inovații în școala națională. – Chișinău: AMTAP, 2019.
6. PĂCURARU, V. Pedagogia muzicală modernă și provocările erei digitale. – Iași: Artes, 2021.
7. SÂRBU, I. Vioara în cultura populară și academică a Moldovei. – Chișinău: Editura Epigraf, 2018.
8. Materialele Conferinței AMTAP „Cercetare și inovare în educația artistică”. – Bălți: Universitatea „Alecu Russo”, 2023.
9. Studiu privind managementul motivației în școlile de arte. Raport Ministerul Culturii al R. Moldova, 2022.
10. ALEXANDRESCU, D. Tehnologii digitale în educația muzicală vocațională. – București: Grafoart, 2019.

ÂŞIK ELVAN (RAMAZAN ÖZGÜLTEKİN) HAYATI VE MÜZİKAL KİMLİĞİ

Kutluca, Muhammed MAARUF,

Yüksek Lisans Öğrencisi

Halisdemir Üniversitesi Türkiye

E-mail: muhammedmaarufktlc@gmail.com

Resul BAĞI,

doktor, doçent

Abstract: *The tradition of aşık poetry, which traces its roots back to the traditions of the ozan, kam, and baksı, continues to thrive today in Şanlıurfa and its surrounding areas. This tradition remains a vital component of the region's cultural and artistic life. Moreover, this phenomenon is not limited to the city center; it also holds a prominent place within musical and cultural practices in the districts. In this context, our study examines the life, musical career, and relationships with other art forms of Âşık Elvan (Ramazan Özgültekin), who lives in Siverek - one of Şanlıurfa's districts - and has kept the tradition of aşık poetry alive.*

To access the data, a qualitative research method was employed. In this context, field research - a descriptive survey model - was conducted using interview techniques to collect data, and the obtained data were analyzed and interpreted using document analysis and content analysis techniques. In this vein, Âşık Elvan's life story, artistic development process, performance environments, and cultural surroundings were systematically examined. The events Âşık Elvan participated in, the repertoires he prepared, written and visual documents, archival records, and sources found in the literature were analyzed. The aim of this study is to bring the biography of a local researcher, educator, and musician into the national sphere. The significance of our study lies in the fact that it is anticipated to make important contributions to both the Şanlıurfa music literature and the national literature by shedding light on a figure who has made significant contributions to his region.

Keywords: *Şanlıurfa, Siverek, Âşıklık, Tradition, Âşık Elvan.*

GİRİŞ

Türk halk edebiyatı geleneği içerisinde âşıklar, sözlü kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol üstlenen kültür taşıyıcıları olarak kabul edilmektedir. Âşıklık geleneği, kültür varlığının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Âşıklık, çağlar süren deneyimlerden geçerek biçimlenmiş, kendine özgü icra töresi, geleneğe dayalı yapısı, âşık olmak ve âşıklığı sürdürmek için uyulması gereken kuralları olan bir gelenektir (Artun, 2012). Anadolu'nun farklı bölgelerinde yaşayan âşıklık geleneği, yerel kültürel özelliklere bağlı olarak çeşitli icra biçimleri geliştirmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi, özellikle Şanlıurfa ve çevresi, güçlü müzik geleneği ve sözlü kültür ortamı ile bu geleneğin sürdürüldüğü önemli merkezlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Özbek, 1998; Yıldız, 2013). Bölgedeki müzik pratikleri, sıra gecesi geleneği ve usta-çırak ilişkisi, âşıkların sanatsal kimliklerinin oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır. Âşıklık geleneği üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, genel çerçevede geleneğin tarihsel gelişimi ve temsilcileri üzerine araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak yerel ölçekte faaliyet gösteren âşıkların bireysel sanat anlayışlarını, repertuvar özelliklerini ve müzikal kimliklerini bütüncül biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, Siverekli Âşık Elvan'ın (Ramazan Özgültekin) yaşamı, sanatsal kimliği ve eserlerinin incelenmesi hem bölge müziğine hem de âşıklık geleneği literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.Şanlıurfa Tarihi

Şanlıurfa, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde Fırat bölümünün orta bölümünde yer alan ülkemizin kültürel ve tarihsel anlamında önemli kavşak noktalarından biridir. Şanlıurfa, içinde bulunan çok kültürlü nüfusu itibarıyla kozmopolit bir yapıya sahiptir. Türk, Kürt ve Arap gibi farklı

etnik yapıları sahip Şanlıurfa'da bu etnik kökenlere bağlı farklı dini ve inanç çeşitliliği görülmektedir. Şanlıurfa ismi, geçmişte birçok isimle anılmıştır. Bunlar Urhay, Odessa, Orhai, Erruha gibi birçok bölgeye medeniyetler tarafından verilmiş isimlerdir. “Urhay(Orrehei ya da Orhai”, Callirhoe”, “Esessa” ve “Ruha”dır. Arap hakimiyeti döneminde şehre verilen ve Osmanlılar döneminde de kullanılan Ruha (Er Ruha) adı suyu bol anlamına gelmektedir. Şehrin adı daha sonra Urfa olarak değiştirilmiştir. Urfa isminin kimler tarafından ve ne zaman verildiği hususunda henüz kesin bir bilgiye sahip değiliz” (Güzel, 2009, s. 109). Son olarak Cumhuriyet döneminde Kurtuluş savaşında verilen mücadele karşısında ‘Şanlı’ ünvanı verilerek şehrin ismi Şanlıurfa olarak resmleştirilmiştir.

1.1 Siverek Tarihi

Siverek, Şanlıurfa'nın Kuzeydoğusunda yer almaktadır. Köklü bir geçmişe sahip olan Siverek, tarihi Sümer ve Asurlulara kadar uzanmaktadır. Bölgede bulunan Karacadağ, buğday tarımının ilk yapıldığı yer olarak tarihe geçmiştir. “Karacadağ dünyanın ilk buğday tarımının yapıldığı yer olarak tarihe geçmiştir. Çavi tarlası kazılarında 1983 yılında ortaya çıkartılan Erken Kalkolitik çağa ait yerleşmedir. M.Ö. 5000-4500 yıllarına tarihlenmiştir” (Demirbağ, 2013, s. 10). Tarihi boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapan Siverek, dönemler boyunca Mezopotamya bölgesinde önemli bir kavşak noktası haline gelmiştir. “Tarihi, Sümer ve Asurlulara kadar uzanan şehir, Asurlular döneminde yığma bir tepe üzerine inşa edilen kale etrafında kurulmuştur. Şehire hükmedenler tarafından zaman zaman onarılan kalenin son olarak.

Bizans İmparatoru II. Costantin tarafından Diyarbakır'a gelecek saldırıları önlemek ve çevredeki önemli yolları kontrol altına almak amacıyla yeniden tamir ettirilmiştir. Tarihte pek çok medeniyetlere beşiklik eden ve değişik milletlerin hâkimiyetine giren Siverek, Milattan sonra Araplar, İranlılar, Bizanslılar, Selçuklular ve Osmanlı İdarelerinde çok mamur günler geçirdiği gibi, çeşitli savaşlarda tahrip edilip yıkık bir köy halini aldığı zamanlar da olmuştur. Diyarbakır'ın fethinden önce Halidb.Velid tarafından eyalet merkezi olmuş, daha sonra Bizanslıların idaresinde Batlamyus'un rivayetine göre Kontopolis'lik yapmıştır. Selçukluların Anadolu'ya girmesiyle, Melik şahın komutanlarından Bozan Bey tarafından (1097) Urfa Kontluğuna, daha sonra Musul Atabeyi Nureddin Zengi idaresine geçmiştir. 1400'lerde Timur'un tahribatından nasibini alan Siverek sırasıyla Mısırlıların (1426), Akkoyunluların (1435), bilahare İranlıların eline (1451) geçmiştir. Yavuz Sultan Selim'in Ridaniye Savaşı dönüşünde (1517) Osmanlı idaresine geçen şehir, İranlılar tarafından tekrar zapt edilmişse de, bu uzun sürmemiş, 1535 yılında Kanuni Sultan Süleyman tarafından tekrar Osmanlıların idaresine geçmiş ve Harput eyaletine bağlı bir kaza merkezi yapılmıştır.

1.2 Şanlıurfa Müzik Kültürü

Müzik, Şanlıurfa kültürünün önemli bir ifade aracıdır. Bu ifade aracı ise kendi tarihi kadar eski bir tarihe dayanmaktadır. Tarih boyunca birçok uygarlığın yaşadığı Şanlıurfa'da tarihin hemen her döneminden kalıntılar mevcuttur. “İnsanın yaşadığı her yerde müzikle, sanatla uğraştığına dair izler bulmak mümkündür” (Baldan, 2019, s. 60). Yukarıda bahsedilen kalıntılara sırasıyla verilebilecek örnekler; “Şanlıurfa'nın Hilvan ilçesi Kantara Köyü'nde yapılan “NevaliÇori” kazılarında bulunan, MÖ 8500 yıllarına (Neolitik B Çağ/Cıralı Taş Devri) tarihlenen kireçtaşı bir taş kap parçası üzerinde üç insanın yer aldığı bir dans sahnesi görüntüsü tespit edilmiştir” (Kürkçüoğlu ve Akbıyık, 2025, s.250). Bu kalıntılar ile birlikte yine M.Ö. 3000 yıllarında Sümerlilere ait bulgular da mevcuttur. “Resmedilen müzik aletleri arasında lirler, dans ederken kullanılan çubuklar, kamış düdükler, sistrumlar (bir sap ve “U” biçimli çerçeveden oluşan, tek elle kullanılabilen bir müzik aleti), tefler, çingiraklar, davullar, yay biçimli arplar, kavallar görülmektedir. Sümer'de öne çıkan müzik aletleri arp ve lirdir ki, bu müzik aletlerini bağlama, kopuz gibi telli çalgıların atası kabul edebiliriz” (Baldan, 2019, s.60).

1.3 Siverek Müzik Kültürü

Siverek müzik kültürü, Şanlıurfa müzik kültüründen içinde yaşayan etnik kökenler nedeniyle farklılaşmaktadır. Şehirde yer alan, halk müziği, klasik müzik icraları mevcut olarak kültürün önemli unsurlarıdır. Siverek, aynı zamanda Diyarbakır ve Şanlıurfa şehirlerinin arasında kalması sebebiyle kültürel bir alışveriş noktası haline gelmiştir. “Siverek yöresi müzik kültürü;

genel anlamda çevre yöreler ile birçok açıdan benzer süreçler yaşamış ve etkileşim açısından kültürel bir alışveriş içinde olmuştur. Geçmişten bugüne çok sayıda; eserler, besteciler ve icracılar kazandırmış olan Siverek yöresinin günümüzde de müzik ile ilgili çalışmaları genellikle bireysel odaklı çaba ve gayretlerle sürdürülmektedir” (Konak, 2023, s.18).

1.4 Şanlıurfa Halk Müziği

Halkın duygu ve düşüncelerini içlerinde geldiği gibi tamamen doğaçlama bir yol ile ifade etmesi halk müziği olarak tanımlanmaktadır. Şanlıurfa, halk müziği konusunda Türkiye’de özellikle Cumhuriyet döneminde yapılan çalışmaların özel bir alanı olarak nitelendirilmektedir. “Şanlıurfa halk müziği, ezgi yapısı, söz zenginliği, eser sayısı, kaliteli ve sistemli icrası ile Türk halk müziği içinde seçkin bir konuma sahip olmuştur. Güzel icra yeteneğine sahip yöre sanatçılarının ses rengi ve ağız özellikleriyle bütünleşen bu müzik, yurdumuza güzellikler dünyasının kapısını açmıştır” (Kürkçüoğlu, 2017, s. 23). Türkülerin, gazellerin, hoyratların bulunduğu çeşitli halk müziği formlarında eserler yörede günümüzde hâlâ icra edilmektedir. Bu icra ortamları ise bu başlıktan sonra kullanacağımız Sıra geceleri ortamlarında yoğunluktadır.

1.5 Siverek Halk Müziği

Siverek halk müziği, Şanlıurfa’nın diğer ilçelerine göre bir önceki başlıklarda bahsettiğimiz kültürel alışverişe açık bir bölge olduğu için kayda değer bir zenginliğe sahiptir. “Siverek yöresine ait birçok türkü çalınıp söylenir, ancak son zamanlarda bunlardan birçoğu unutuldu, nedeni ise Siverek’e ait halk müziğinin kayda ve yazıya dökülmemesinden kaynaklanmaktadır. Yahut yazıya dökülmüşse de kendi gücümüz nisbetinde, yaptığımız araştırmalara rağmen ulaşamadığımızdandır. Halbuki Siverek’te 1930 lı yıllarda Halk evleri dönemi ve o dönemin etkisiyle uzun zaman süren birçok sosyal ve kültürel faaliyetler gibi, halk müziğinde de büyük çalışmalar ve aşamalar kaydedilmiştir. O dönemlerde Halk Musiki cemiyetleri, Sanat Musiki cemiyetleri ve halk arasında haftada bir olmak üzere sıra geceleri yapılırdı. Ve yine canlı ve yazılı kaynaklardan elde ettiğimiz bilgilere göre Siverek’te Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemlerde Tanbura meydanları bulunmaktaydı. Ayrıca bu müzik zenginliği, düğünlere de yansır ve Siverek düğünleri de o derece zengin olurdu” (Özgültekin, 2004, s. 2).

1.6 Şanlıurfa Sıra Gecesi Geleneği

Şanlıurfa’da sıra gecesi kültürü özel bir gelenektir. Türkiye’nin birçok ilinde mevcut olan bu geceler, Şanlıurfa için de önemli bir kültür unsuru taşımaktadır. “Özellikle kış gecelerinde, yaşları birbirine yakın arkadaş gruplarının, her hafta başka bir arkadaşın evinde olmak üzere, haftada bir akşam belirli bir niteliğe göre sıra ile yaptıkları toplantılara Şanlıurfa’da ‘sıra gecesi’ denmektedir” (Kürkçüoğlu, 2017, s. 13). “Şanlıurfa Sıra Gecesi geleneği, yılların sosyal ve kültürel birikiminin bir sonucu olarak gelişen bir geçmişe dayanır. Otantik insani değerlere kaynaklık etmesi nedeniyle 2010 yılında UNESCO Sıra Gecesi geleneğini İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi’ne kabul etmiştir. Sıra Gecesi ve benzeri gelenekler dayanışma, yardımlaşma, eğlenme, bilgilenme temelli toplumsal kültür unsurlarıdır” (Kaya, 2019, s. 93).

1.7 Siverek Sıra Gecesi Geleneği

Siverek sıra gecesi geleneği, Şanlıurfa’da yaşatılan sıra gecesi geleneği ile hemen aynı kurallara, düzenlere bağlı olarak yaşatılmaktadır. Fakat bölgenin sıra gecesi geleneğine ait pek fazla bir kaynağa ulaşamamıştır. Bölgede aktif olarak sıra gecesi geleneğini Siverek Belediyesi Sıra Gecesi ve Müzik Topluluğu adlı belediyenin kendi bünyesinde bulundurduğu yerli müzisyenler tarafından icra edilmektedir. Sıra gecesi ekibinin kuruluşu 2009 yılında hazırlıkları tamamlandıktan sonra 2010 yılında Başkan Murat Ali Bucak tarafından kamulaştırılarak belediye bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır.

1.8 Şanlıurfa’da Aşıklık Geleneği

Şanlıurfa’da müzik denilince sadece Türk halk müziği ve klasik müzik icraları akla gelmektedir. Fakat bunun yanı sıra önemli bir aşıklık geleneği de bulunmaktadır. Şanlıurfa’da köklü bir müzik kültürünün önemli unsurlarından birisi de özellikle Kısas mahallesinde yaşatılan Alevi-Bektaşî kültürü içerisinde icra edilen aşıklık geleneğidir. “Alevi-Bektaşî kültürü içinde Aşıklık geleneğinin yaşatıldığı en önemli yer Şanlıurfa’ya 12 Km mesafede Harran Ovasının başlangıcında yer alan Kısas beldesi’dir. Kısas, bir Türkmen köyüdür. Küçük bir belde olmasına karşılık Kısas’ta

200 yılda 70 civarında Âşık yetişmiştir. Âşık Hüseyin, Âşık Mustafa, Âşık Kul Biçâre, Âşık Büryâni, Âşık Halit Aşan, Âşık Celali, Âşık Doksandaon, Âşık Hürremi, Âşık Berdari, Âşık Sefâi, Âşık Dertli DivânîKıyaslı âşıklardan bazılarıdır” (Kürkçüoğlu ve Akbıyık, 2025, s.258). Alevi-Bektaşî inancında icra edilen cem ortamlarında, kendi sıra oturmalarında usta malı türkülerle, deyişlerle kendilerine özel müzik icra ortamlarında geleneklerini yaşatmaktadırlar.

Siverek Âşıklık Geleneği

Siverek bölgesinde âşıklık geleneğine rastlamak mümkündür. Fakat bu gelenek, bölgede pek yaygın olmamakla birlikte, geçmişten bugüne Siverek’te âşıklık geleneğini yaşatan kişiler kayda değer izler bırakarak bölge kültürüne önemli katkılar sağlamışlardır. Gerek âşıklık geleneği gerekse halk bilimi çalışmaları ile bu konuya önemli bir örnek teşkil eden kişi ise çalışmamızın kaynak kişisi Âşık Elvan (Ramazan Özgültekin)’dir. “Burada yetişen âşıklar saz âşıkları olarak yetişir, sanatlarını âşık toplantılarında ve belediyenin düzenlediği etkinliklerde gösterirler. Âşık Elvan da Siverek’te yetişen büyük âşıklardandır. Siverek’in unutulmuş örf, adet ve geleneklerini şiirlerinde başarılı bir şekilde kullanarak unutulmamasını sağlamıştır” (Artan, 2014, s. 5).

2. RAMAZAN ÖZGÜLTEKİN (ÂŞIK ELVAN)

2.1 Ramazan Özgültekin’in Hayatı

Mahlası Elvan olan halk ozanı Ramazan Özgültekin, 1 Mart 1951 tarihinde Şanlıurfa’nın Siverek ilçesinde dünyaya gelmiştir. Abdulkadir ve Sultan’ın evliliklerinden doğan Âşık Elvan, on iki çocuklu bir ailenin üçüncü ferdidir. 1969–1971 yılları arasında askerliğini Manisa’da tamamlamıştır. Askerliği bittikten sonra Siverek’e dönen Âşık Elvan (Ramazan Özgültekin), Siverek Devlet Hastanesi’nde çalışmaya başlamış; meslek hayatı boyunca hasta bakıcılık, memurluk ve veznedarlık gibi çeşitli görevlerde yer almıştır. 1980 yılında ilk evliliğini gerçekleştiren âşığın bu evliliği dört yıl sürmüş, 1985 yılında ikinci evliliğini yapmıştır. Âşık Elvan, 22 Mart 2025 tarihinde vefat etmiştir.

2.2 Ramazan Özgültekin’in Müzikal Kimliği

Âşık Elvan’ın çocukluk dönemi zorluklarla geçtiği için ortaokulda sınıfta kalmıştır. Sınıfta kalmasının ardından babası onu okuldan alarak eğitim hayatına son vermiştir. Babası tarafından okuldan alındıktan sonra Âşık Elvan, marangozluk meslek kursuna yazdırılmıştır. Kurs kapandıktan sonra kendi hayatına devam eden Özgültekin, genç yaşta marangozluk mesleğini icra etmeye başlamıştır. Bu süreçte ilgi duyduğu kitapları ara ara okumaya devam eden Elvan, kendini geliştirme yolunda istikrarlı davranarak bu yolculuğa adım atmıştır. Marangozluk yaparken tamir için getirilen sazlarla tanışır. Bunlara bakarak ilk sazını kendisi yapar ve kendi kendine saz çalmayı, türkü söylemeyi öğrenir. Saz çalıp türkü söyleme merakı, 1969 ve 1971 yılları arasında Manisa’da askerlik yaparken de gelişerek devam eder (Artan, 2014: 6–10). Elvan mahlasını kendisi seçmiş; halk ozanlarının eserlerinden ilham alarak, âşıkların kasetlerini dinleyerek saz yeteneğini geliştirmiştir. Âşığımız, kendi kendine öğrendiği yapım ve icra konusunda kimseden destek almamıştır. Âşık Elvan, halk ozanlarının eserlerinden ilham alarak onların şiirlerini okuyup âşık kasetlerini dinlemek suretiyle saz çalma yeteneğini geliştirmiş ve şiir yazma becerisini pekiştirmiştir.

2.3. Ramazan Özgültekin’in Eserlerinden Örnekler

Resim 1. Sivereğin Kalasının Bedeni Yıkık

Sivereğin Kalasının Bedeni Yıkık

Söz-Müzik: Ramazan Özgültekin
Derleyen/Notaya Alan: Muhammed Maaruf Kutluca

si ve re ğin ka la sı nı n be de ni yı kık
be de ne kuş lar ko nu yo r ka na dı kı rık

bir çift gö nül ka la da bo yun la rı bü bük ü k

el im den bir şey gel mi yo r memni de yi m
olmaz ol sun ol maz ol su n bu bir ça re li k

ah

ol maz ol su n bu bir ça re li k

Bir bahat karanlıktır bizim Siverek
Görüp öğrenciler diye bunu diyerek
Kilden bir şey gelmez dostlar söylemek gerek
Sevimi kimseler duymaz bilmem niçim
Olmaz olsun olmaz olsun bu biçarelik
Aaaaah olmaz olsun bu biçarelik

Bağ bahçeleri ile sanki bir cennet
Misafirlerine cyler çok güzel hürmet
Sözlerinde samimidir istemez senet
Avasun bir yere varmaz bilsem niçim
Olmaz olsun olmaz olsun bu biçarelik
Aaaaah olmaz olsun bu biçarelik

Resim 2. Dünyada Rahat Etmenin Çaresi

Dünyada Rahat Etmenin Çaresi

Söz/Müzik: Ramazan Özgültekin
Notaya Alan/Derleyen: Muhammed Maaruf Kutluca

dünya da ra hat et me rin ça re si aman aman ça re si aman aman
ya re ği mi ka na tı yor ya re si aman aman ya re si aman aman
doktorlar da bu lun mu yor ça re si aman aman ça re si aman aman

soy le yin ya ren ler ne dir ça re si am a n a ma n a ma n

ça re si am anam an ça re si am a n

Bağım yanar bir su veren yokmudur aman aman
Bu dünyada rahat etmek çokmudur aman aman
Eğer bir gün çaresini bulursam aman aman
Beni anlayacak biri yokmudur aman aman
yok mudur aman aman
yok mudur aman

Ne feryad edersin Elvan derdin ne aman aman
Bulamadın derde çare derman ne aman aman
Günden güne bu dert ile yatarsın aman aman
Bulamadın bu dertine çare ne aman aman
çare ne aman aman
çare ne aman

SONUÇ

Müzik, Şanlıurfa bölgesinde önemli bir kültür unsuru olarak ele alınmaktadır. Çalışmamız kapsamında yapılan incelemeler doğrultusunda, birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Şanlıurfa ve Siverek bölgesinde müziğin, medeniyetin ilk dönemlerinden itibaren var olduğu ve bunu arkeolojik kazılar ile yapılan araştırmaların kanıtladığı görülmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, âşıklık geleneğinin yalnızca tarihsel bir miras değil, Şanlıurfa ve özellikle Siverek çevresinde yaşayan sanatçılar aracılığıyla günümüzde de varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Araştırma sürecinde uygulanan alan çalışması ve görüşme teknikleri sayesinde âşığın yaşam öyküsü, yetiştirme süreci ve kültürel çevresi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgilere göre âşıklık geleneğinin, bireysel yetenekten ziyade sosyal çevre, kültürel aktarım ve usta-çırak ilişkisi içerisinde şekillendiği ortaya konulmaktadır. Âşıkların kültürel belleğin korunması ve aktarılmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Ancak literatürde yerel âşıkların biyografik ve müzikal yönlerini ayrıntılı bir şekilde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmekte olup, bu yönüyle çalışma akademik literatüre yeni bir örnek olarak sunulmuştur. Sonuç olarak Âşık Elvan'ın yalnızca bir icracı değil, aynı zamanda araştırmacı, eğitimci ve kültür aktarıcı kimliğiyle bölgenin müzik kültürüne katkı sağlayan önemli bir kültür taşıyıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça:

1. GÜZEL, A. (2009). Tarih Öncesi Bir Yerleşme Olan Şanlıurfa'nın Kuruluşuna Etki Eden Coğrafi Faktörler. Marmara Coğrafya Dergisi, 19 (Ocak), 108-129.
2. ŞAHINALP, M., S. (2005). Şanlıurfa Şehrinin Kültürel Fonksiyonu. Marmara Coğrafya Dergisi, 11 (Ocak), 66-80.
3. DEMİR, H., HALİFEOĞLU, F., M. (2023). Tarihi Yapılarda Kesişim Mekânı Olarak Mahzen Odaları: Şanlıurfa Örneği. Kent Akademisi Dergisi, 16(2), 1362-1373.
4. KÜRKCÜOĞLU, S. VE KÜRKCÜOĞLU, A., C. (2025). Şanlıurfa Geleneksel El Sanatları. Şanlıurfa Somut Olmayan Kültürel Miras Araştırmaları. Şanlıurfa: Şanlıurfa Valiliği Yayınları.
1. BALDAN, OZAN. (2019). “Antik Sümer Medeniyetinden 21. Yy. Şanlıurfa’ına Mezopotamya’da Müziğin Kökleri, İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 5 (2), 58-65, Malatya.
2. ÇİĞ, MUAZZEZ İLMIYE. (2018), Uygarlığın Kökeni Sümerler- 2, Sümerlilerde Günlük Yaşam, Kaynak Yayınları, İstanbul.
3. KÜRKCÜOĞLU, S. ve Akbıyık, A. (2025). Şanlıurfa Somut Olmayan Kültürel Mirasları. Geçmişten Günümüze Şanlıurfa’da Müzik. 1.Cilt, Şanlıurfa: Şanlıurfa Valiliği Yayınları.
4. KÜRKCÜOĞLU, S. (2017). Şanlıurfa Sıra Gecesi Geleneği ve Türküleri. Şanlıurfa: Şanlıurfa İli Kültür Eğitim Sanat ve Araştırma Vakfı Yayınları. Yayın no: 46.
5. ARTUN, E. (2012, Ekim 20-22). Günümüzde yaşayan âşıklık geleneği üzerine düşünceler [Tam Metin]. Prof. Dr Mine MENGİ Adına Türkoloji Sempozyumu, Adana Çukurova Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, s. 452-457.
6. ASLAN, E. (2010). Türk halk edebiyatı, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
7. ÖZBEK, M. (1998). Türk halk müziği el kitabı. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
8. YILDIZ, A. (2013). Şanlıurfa müzik kültürü üzerine bir inceleme. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 66, 145–160.
9. ARTAN, HALİL (2014). Siverekli Âşık Elvan. Bitirme Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
10. ÖZGÜLTEKİN, R. (2004). Siverek Folklorunda Çocuk Oyunları, Halk Oyunları ve Siverek Hikâyeleri. Siverek Yayınları Serisi
11. Hikâyeleri. Siverek Yayınları Serisi

İnternet Kaynakçası

URL-1: <https://www.siverek.gov.tr/siverek-tarihcesi> Erişim tarihi: 01.04.2026.

ИСТОРИЧЕСКО РАЗВИТИЕ НА ОБРЕДНОСТТА НА ЛАЗАРОВДЕН В БЪЛГАРСКАТА ФОЛКЛОРНА ТРАДИЦИЯ.

Егор АВРАМОВ,

Студент на 1-курс «Български език и история»

Email:

avramov.egor06@mail.ru

Научен ръководител:

доц.д-р по изкуствознание и културология

Валентина НЕВЗОРОВА,

Русенски университет от «Ангел Кънчев»

Филиал-г.Тараклия, Република Молдова

Abstract: *The article is a study of the cultural significance of the holiday Lazarus Day within the Bulgarian scientific and literary tradition. The author examines the distinctive features of the holiday, which connects the pre-Christian and Christian periods. Special attention is given to the study of the ritual lazaruane and how it is emphasized in modern Bulgarian society. In addition, the article provides an overview of regional scholars, folklorists, writers, and historians living not only in Bulgaria but also outside its borders. The author conducts a comparative analysis of the Bulgarian celebration of Lazarus Day with similar traditions among other peoples of the Balkan region and Eastern Europe.*

Keywords: *Lazarus Day, Bulgarian traditions, folk rituals, lazaruane, folkloristics, cultural symbolism, agrarian cults, Bulgarian folklore.*

Увод

Съществува неоспорим факт, че изучаването на историята, културата и традициите на собствения народ е ключов елемент за всеки човек още от момента на неговото раждане. Тематиката на тези, на пръв поглед прости елементи, днес се оказва трудна за възприемане и предаване сред представителите на съвременната младеж. Аз самият съм един от тях, но като историк и като човек, загрижен за съхраняването на важните детайли, подчертаващи идентичността на своя народ, изпитвам дълбока тревога.

Впоследствие незнанието на основните ценности на обществото води не само до изчезването на понятието „народ“, но и до вътрешното разрушаване на човешката душа, превръщайки човека в обикновена биологична същност. С цел поне частично да повлияя на процеса на изчезване на знанията за традициите и културата, възнамерявам да посветя своя научен труд на една сравнително непопулярна, но изключително значима тема, свързана с подчертаването на идентичността на българския народ с многовековна история, както и на представителите на българската младеж. В българското общество, включително и сред бесарабските българи, Лазаровден ежегодно се празнува 8 дни преди Великден. Празникът винаги се пада в съботата преди Цветница (Връбница). Всяка година тази дата се променя, например през 2024 г. – 27 април, през 2025 г. – 12 април, през 2026 г. – 4 април, а през следващата 2027 г. – 24 април. Датата зависи от православния Великден, който се изчислява по лунно-слънчевия календар.

Актуалност

Темата за празнуването на Лазаровден е една от важните теми на съвременното общество, тъй като представителите му често изпитват тревога за съхраняването на традициите, които подчертават идентичността на своя народ. Такъв празник като Лазаровден е символ на въпроса за функционирането на древните обичаи в съвременното общество.

Освен това краеведи и фолклористи поставят въпроса за границата между т.нар. «жива култура» и «културна реконструкция». Актуалността на темата се подчертава от

засиленото внимание от страна на фолклористи, краеведи и историци към културното наследство в условията, когато светът на XXI век преживява глобални промени във всички ключови структури. Такъв обичай като Лазаровден ярко се вписва в процеса на глобалните обществени промени, тъй като чрез него се съхраняват и други традиции, които свързват природата с религията. Тази традиция се разглежда не само като предмет на изследване, но и като средство за предаване на културното наследство, знанията и ценностите на българския народ и на народите от Балканския полуостров.

Целта на настоящото изследване е да се анализира празникът Лазаровден, като се подчертаят ключовите традиции на българския народ и се изяснят неговият исторически произход и символично значение в контекста на естетиката на българската култура. Освен това е необходимо да се установи връзката между митологията, фолклора и християнската традиция. Научната статия е насочена също така към проследяване на промените на Лазаровден в условията на съвременното общество, включително процесите на институционализация на обряда, както и към наблюдение на съхраняването му не само в България, но и извън нейните граници, включително сред бесарабските българи, предимно в Тараклийския район.

Допълнително се поставя задача за сравнителен анализ на обряда Лазаровден с аналогични пролетни обреди във фолклора на други народи като гагаузи, сърби, гърци, румънци, молдовци, беларуси, украинци и руснаци, с основна цел да се открият общите елементи, тъй като тези народи имат общи корени в индоевропейската културна традиция.

Задачи на изследването:

1. Да се изследва историческият произход на Лазаровден и неговото развитие в българското общество и общество на всички балкански народи.
2. Да се анализира обредната структура на празника, ритуалът «лазаруване», песенният репертоар и основна символиката на ритуала.
3. Да се установи връзката между митология, фолклор и християнската интерпретация на празника.
4. Да се изяснят социалните функции на Лазаровден, ролята му като обред на инициация и средство за опазване на общностната цялост.
5. Да се проследят трансформациите на празника в съвременните условия.
6. Да се анализира ролята на Лазаровден за съхраняване на културната идентичност в България и в българските общности в чужбина, особено в Тараклийския район на Република Молдова.
7. Да се направи сравнителен анализ с фолклора на гагаузи, сърби, гърци, румънци, молдовци, беларуси, украинци и руснаци, с цел открояване на общи и специфични елементи.
8. Да се оцени значението на празника в съвременна култура и образование.

Практическа значимост

Практическата значимост се изразява в използването на получените резултати преди всичко в образователната, а след това и в културната и научната практика. Анализът на традиционния празник Лазаровден служи като основа за създаването на учебни програми, насочени към изучаването на българската култура и фолклор в училище в рамките на гимназиалната дисциплина «История, култура и традиции» (ИКТ), както и в университети, като филиала на Русенския университет «Ангел Кънчев» в град Тараклия.

Изследването има значение и за развитието на дейността на културни колективи, центрове и институции. Символиката на Лазаровден може да бъде използвана при възстановки и културни фестивали, което допринася за по-автентичен и ефективен начин за съхраняване на традициите и културната естетика.

Основна част

Лазаровден в българската научна и литературна традиция

В българската научна и литературна традиция Лазаровден винаги е бил елемент на сложен културен феномен, тъй като включва както елементи на християнска символика, така и на дохристиянска символика.

В своето време Димитър Маринов [1], анализирайки обредната страна на Лазаровден, ясно подчертава неговата социално-магическа функция. Изследователят пише: «Лазаруването е обичай, в който момите, като обикалят селото и изпълняват своите песни, благославят за здраве, плодородие и изобилие». По този начин Димитър Маринов посочва връзката на обреда с представите за благополучието на общността [1, с. 104–109].

Любен Каравелов [2], от своя страна, акцентирайки вниманието си върху историята, обръща внимание на дълбоките исторически корени на традиции, подобни на Лазаровден. Каравелов отбелязва: «В тези обичаи се крият древни вярвания за плодородие и за съдбата на момите». По този начин се установява, че Лазаровден представлява остатък от дохристиянски култове, свързани с природата, които са били пренесени в рамките на християнската култура [2, с. 182–184].

Българският фолклор също разкрива ключовото съдържание на празника. Активното очакване на плодородие, изобилие и благополучие се отразява в една от ярките лазарски песни: «Лазар, Лазар, добре че дойде при нас, добро ни донеси, изобилие по полето».

По този начин, въз основа на изказванията на Димитър Маринов и Любен Каравелов, както и на лазарските песни, създадени от българския народ, може да се направи извод, че основният смисъл на Лазаровден в българската култура и традиция е пожелание за благосъстояние чрез обредния процес, а именно чрез обхождане на домовете и изпълнение на лазарски песни. В заключение следва да се отбележи, че Лазаровден има както религиозно, така и народнокултурно значение, като съчетава идеи за плодородие и природния жизнен цикъл.

Исторически произход на Лазаровден

Когато говорим за историческия произход на Лазаровден, е необходимо да установим връзката на произхода на Лазаровден с процеса на християнизация на българските земи. Окончателната християнизация поставя точка над всички дохристиянски религии, които по-рано са доминирали в българския регион, като например езичниците, изповядващи богове, тясно свързани с природата, начело с бога Перун. Както ни казва научната литература, празникът Лазаровден първоначално не е имал християнски произход. Лазарският обред, такъв, какъвто го познаваме днес, е резултат от трансформацията на аграрни пролетни ритуали, посветени на плодородието и новото възрождение на природата. Един от представителите на научната литература е също така и Димитър Маринов, който в своя труд «Жива старина» поставя акцент върху това, че лазаруването има широко архаичен произход [1, с. 104–109]. Този фактор ни дава да разберем, че Лазаровден е празник, който преминал не едно столетие, и празник, който още в «извора» на своето съществуване е включвал обредни практики, свързани с взаимовръзката между човека и природата. Следователно, самият «извор» принадлежи към епохата на дохристиянското общество. Но въпреки масовата християнизация на българското общество, обредът на Лазаровден е успял да запази своите основни функции в новата религиозна рамка. Този факт се потвърждава от разказа, споменат в Евангелието, свързан с възкресението на Лазар в Библия [3, Ин. 11:1–45].

По този начин пролетният ритуал, по-рано свързан с диалога между човека и природата, получава ново тълкуване с християнската символика на Възкресението и вечния живот, както се споменава в евангелските разкази. Трябва да се отбележи, че Любен Каравелов е имал същата гледна точка като Димитър Маринов. Именно така, Любен Каравелов в своите етнографски и публицистични съчинения също отбелязва, че Лазаровден и подобни на него празници, свързани с природата, имат древен, дохристиянски исторически произход [2, с. 182–184]. Освен това авторът подчертава значението на този празник за младите момичета. Въз основа на общата информация, свързана с историческия произход на Лазаровден в българския народен фолклор, е необходимо да се направи извод, че празникът и неговият обред са резултат от синкретичен процес, тъй като свързват в себе си взаимовръзката с природата, ритуалната практика, митологията и християнството. Именно благодарение на този синкретичен процес днес познаваме Лазаровден такъв, какъвто е в настоящия момент.

Сравнителен анализ на Лазаровден с фолклора на други народи

Ако правим сравнителен анализ на Лазаровден с фолклора на други народи, то е необходимо да се отбележи, че празникът има широк балканско-славянски културен контекст. Както по-рано беше споменато, Лазаровден се празнува в събота преди Цветница. Тук се поставя фактът, че съботата на Лазаровден се отбелязва не само в българския фолклор, но и във фолклора на такива народи като сърби, гърци, румънци, молдовци, гагаузи, беларуси и украинци. Ако започнем със сръбския фолклор, на първо място е необходимо да се запознаем с научната дейност на известния сръбски фолклорист и краевед Слободан Петрович[4], който отбелязва, че обредите се изпълняват от млади момичета, които обикалят домовете и пеят песни с пожелания за плодородие и благосъстояние. В Сърбия този празник се нарича «Лазарице», което не го отличава съществено от Лазаровден в българския фолклор [с. 134–137]. В гръцката традиция празникът се нарича «Лазариус». Подробно с този празник се е занимавал гръцкият краевед и фолклорист Георгиос Пападопулус [5], който доказва, че «Лазариус» също няма съществени различия от сръбския и българския вариант на Лазаровден [с. 89–91]. В румънския и молдовския фолклор празникът е известен като «Sâmbăta lui Lazăr», а песните също възпяват смъртта и възкресението. Румънският филолог и фолклорист Йон Попеску-Сиретяну [6] подчертава в този празник силното присъствие на митологията, която свързва идеите за смъртта и възкресението на природата [с. 210–213]. Що се отнася до близкия до нас гагаузски фолклор, то въпреки тюркския произход, активно се описва православната християнска традиция. Гагаузкият народ нарича този празник «Lazar günü». В гагаузкия фолклор «Lazar günü» се споменава в народната балада за Хасан Дурмаз: «Hasan, Hasan, Hasan Durmaz...», чийто автор е самият гагаузски народ. Въпреки че празникът е пролетен и радостен, събитията в баладата са трагични за главния герой. Тази балада е анализирана от гагаузката фолклористка и гагаузоведка Любов Чемпоеш [7] в нейната работа «Дастанният епос на гагаузите», издадена през 1997 година [с. 156–159]. В украинския и беларуския фолклор съществуват сходни функции. В Украйна лазарските песни се изпълняват от момичета-веснянки, а в Беларус-гайвки. Украинската фолклористка и писател Оксана Иваненко [8] описва този празник в своята работа «Пътища» («Шляхи»), посветена на живота на Тарас Шевченко и на неговото обкръжение [с. 112–115].

Бесарабски българи и Лазаровден

У бесарабските българи Лазаровден е един от най-живите празници и най-добре съхраненият обред. Фактически бесарабските българи, в частност българите, живеещи в Тараклийския район, празнуват Лазаровден по същия начин, по който го празнува целият български народ. Те обикалят домовете и пеят песни, като момичетата на възраст от 6 до 16 години са облечени в национални носии. Достатъчно подробно информацията за провеждането на този традиционен обред е разгледана в трудовете на бесарабски българи-краеведи, историци и лингвисти, като Елена Стоянова [9]: «Лазаровден в българските общности в Молдова» [с. 67–68], Елена Соручану [10]: «Пролетни празници на бесарабските българи» [с. 122–125] – сборник, посветен на 65-годишнината на Николай Червенков, доктор на историческите науки в Тараклийския държавен университет «Григорий Цамблак», и Александър Кавалов [11]: «Календарната обредност на българите в Република Молдова» [с. 45–48].

Общ извод

Съхраняването на Лазаровден и неговото историческо произхода зависи само от нас самите. Аз, като бъдещ преподавател по истории, настоятелно препоръчвам на по-старото поколение да предава тази тема на представителите на по-младото поколение чрез всякакви форми. Древни обичаи като Лазаровден са преминали през голям брой препятствия, които са застрашавали тяхното съществуване, включително външни влияния и кървави войни. Би било много срамен акт, ако ние изпуснем този момент, без да заинтересуваме младите хора. Необходимо е да се приложи специален педагогически подход, така че ученикът или студентът да има поне някаква мисъл за съхраняване на древните традиции. XXI век е век на

научно-технически прогрес, затова считам, че трябва да насочим това «оръжие» в правилната посока, към правилната мишена.

Библиографски списък

1. МАРИНОВ, Д. Жива старина. Книга III: Верски обичаи. Русе, 1892. [с. 104–109].
2. КАРАВЕЛОВ, Л. Паметници на народния бит на българите. Книга I. Москва, 1861. [с. 182–184].
3. Библия: Евангелие от Йоан, глава 11, стих 1-45.
4. ПЕТРОВИЧ, С. Сръбски народни обичаи и вярвания. Белград: Просвета, 1990. [с. 134–137].
5. ПАПАДОПУЛУС, Г. Гръцки народни традиции и празници. Атина: Гръцки културен институт, 1995. [с. 89–91].
6. ПОПЕСКУ-СИРЕТЯНУ, Й. Топонимия на Молдова и елементи на фолклора. Яш: Юния, 1982. [с. 210–213].
7. ЧИМПОЕШ, Л. Дастанният епос на гагаузите. Кишинев: Централна печатница, 1997. [с. 156–159].
8. ИВАНЕНКО, О. Пътища (Шляхи). София: Издателство за отечествена литература, 1960. [с. 112–115].
9. СТОЯНОВА, Е. Лазаровден в българските общности в Молдова. Тараклия: Годишник на тараклийския държавен университет „Григорий Цамблак“, 2020. [с. 67–68].
10. СОРОЧАНУ, Е. Пролетни празници на бесарабските българи // Сборник в чест на 65-годишнината на д.и.н. Николай Червенков. Тараклия: ТДУ „Гр. Цамблак“, 2013. [с. 122–125].
11. КАВАЛОВ, А. Календарната обредност на българите в Република Молдова. Кишинев: S. n., 2005. [с. 45–48].
12. Национальный куррикулум/М-во образования культуры и исследований Республика Молдова; Кишинэу: 2018. ISBN 978-9975-3263-1-5

УДК: 37.016:784

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Александр АНГЕЛОВ.,
студент гр. РМ-23

e-mail: sasaangelov793.ru@gmail.com

Научный руководитель:

Нина ГОРБАЧЕВА,

доктор педагогики, университетский конференциар
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the psychological, pedagogical and methodological aspects of developing vocal skills in primary school students during music education lessons. Particular attention is paid to the age characteristics of younger schoolchildren, the physiological features of children's voices, and the formation of singing skills. The role of singing, listening to music, playing musical instruments, musical-rhythmic movements and improvisation in vocal development is highlighted. It is concluded that the integrated use of different musical activities and teaching methods promotes the development of musical hearing, rhythm, intonation accuracy, vocal breathing and expressive performance.

Keywords: vocal skills development, music education, primary school students, musical

В современных условиях образования важное значение приобретает эстетическое и художественное воспитание учащихся, неотъемлемой частью которого является музыкальное образование. В начальной школе музыкальное воспитание направлено не только на формирование музыкальной культуры, но и на развитие эмоциональной сферы, творческих способностей и познавательной активности детей. Особое место в этом процессе занимает развитие вокальных навыков, поскольку пение является наиболее доступным видом музыкальной деятельности для младших школьников.

Актуальность темы обусловлена тем, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы музыкального слуха, чувства ритма, певческого дыхания, интонационной точности и выразительности исполнения. Эффективность формирования вокальных навыков зависит от учёта психолого-педагогических особенностей детей, правильной организации урока и использования различных видов музыкальной деятельности.

Целью данной статьи является рассмотрение психолого-педагогических и методических аспектов развития вокальных навыков учащихся на уроках музыкального воспитания, а также определение роли различных видов музыкальной деятельности в формировании вокальных умений младших школьников.

Формирование музыкального восприятия у младших школьников должно опираться на их возрастные психофизиологические особенности. Младший школьный возраст (7–10/11 лет) характеризуется интенсивным развитием личности, формированием новых отношений со взрослыми и сверстниками, включением ребёнка в учебную деятельность как ведущий вид деятельности. В этот период активно развиваются личностные качества, интересы, способности, формируются основы нравственного поведения и социальная направленность личности. Для детей данного возраста характерны эмоциональность, импульсивность поведения, потребность в активной деятельности и высокая восприимчивость к внешним впечатлениям. Эти особенности необходимо учитывать в процессе музыкального обучения, поскольку музыка обладает значительным потенциалом для развития эмоциональной сферы, интереса и творческой активности учащихся [3, с. 71].

Музыкальное искусство позволяет отражать окружающую действительность, образы людей и животных, а также явления природы. В связи с этим важной задачей учителя является раскрытие перед учащимися выразительных и изобразительных возможностей музыки, поскольку именно через это развивается способность к полноценному восприятию музыкальных явлений [2, с. 92].

Существенную роль в углублении музыкального восприятия играет не только слушание музыки, но и её исполнение, в частности хоровое, ансамблевое и сольное пение. Особенно доступным для понимания младших школьников является музыкальный материал, связанный со словом, например детские песни, так как он облегчает осмысление содержания произведения.

Эффективность эстетического воспитания детей младшего школьного возраста во многом определяется комплексным использованием различных средств эстетического воздействия и интеграцией содержания дисциплин эстетического цикла. Это обусловлено тем, что разные виды искусства, и прежде всего музыка, обладая собственной спецификой, вместе с тем тяготеют к взаимодействию и синтезу [4, с. 14].

В младшем школьном возрасте активно развиваются как общие, так и специальные способности, при этом между детьми сохраняются выраженные индивидуальные различия. Поэтому учителю важно учитывать личностные особенности каждого ребёнка при выборе наиболее результативных методов воспитательного и развивающего воздействия.

В младшем школьном возрасте пение осуществляется преимущественно за счёт краевого натяжения голосовых связок и имеет выраженный фальцетный характер. Для детей 7–10 лет характерна ещё недостаточная подвижность гортани, что связано с

продолжающимся формированием нервной регуляции голосового аппарата. Постепенное созревание нервной системы обеспечивает развитие согласованной работы дыхательной, защитной и голосообразующей функций. Именно в этот возрастной период закладываются основные механизмы голосообразования, которые в дальнейшем получают своё развитие. При этом формирование органов голосового аппарата, включая лёгкие, бронхи, трахею, ротовую и носовую полости, происходит неравномерно, а гортань до наступления мутационного периода развивается особенно медленно, что обуславливает определённую диспропорцию в развитии голосового аппарата [7, с. 122].

Детские голоса по своим характеристикам во многом близки к голосам женского хора, однако отличаются меньшим диапазоном и особым тембром. Их звучание обычно более светлое и звонкое. Диапазон сопрано детского хора охватывает звуки от «до» первой октавы до «соль» второй октавы, а диапазон альты – от «ля» малой октавы до «ре» второй октавы.

Специфика строения детского голосового аппарата, включая короткие и тонкие голосовые связки, а также небольшую ёмкость лёгких, позволяет рассматривать возраст 7–10 лет как особенно важный этап в развитии голоса. С одной стороны, данный период связан с ограниченными голосовыми возможностями, с другой, именно в это время создаются условия для формирования правильных певческих навыков.

Диапазон голоса у детей младшего школьного возраста обычно составляет примерно одну октаву, в пределах re^1 – re^2 . Такой диапазон обусловлен возрастными особенностями голосового аппарата, в частности тонкостью и небольшой длиной голосовых связок. У некоторых детей могут встречаться и более низкие звуки, например си или ля малой октавы, однако чаще всего они звучат напряжённо и недостаточно ярко. У других детей, напротив, возможно достаточно свободное звучание более высоких нот, вплоть до mi^2 и fa^2 . Тем не менее наиболее типичными для большинства младших школьников остаются звуки в пределах re^1 – re^2 [9, с. 56].

Наиболее естественное, свободное и красивое звучание детского голоса проявляется в области так называемых примарных тонов. А.А. Сергеев определяет примарное звучание как естественное и ненапряжённое звучание одного или нескольких звуков, наиболее полно раскрывающее индивидуальные особенности голоса; обычно такие звуки находятся в среднем регистре, чаще всего в пределах mi – si первой октавы, реже до второй октавы [9, с. 123]. Исследователь подчёркивает, что примарный тон или группа тонов особенно легко выявляются при негромком, эмоционально выразительном пении, связанном с глубоким пониманием содержания песни. В качестве подходящего художественного материала для такой работы он выделяет русские народные песни с ограниченным диапазоном, например, «Вставала ранешенько», «Не летай, соловей», «Зайчик».

Следует отметить, что развитие голоса на основе постепенного распространения качеств, присущих примарным тонам, на весь диапазон является традиционным подходом в вокальной педагогике. Так, М.И. Глинка рекомендовал начинать обучение с естественных звуков, которые звучат свободно, без излишней громкости или ослабления. Качество голосообразования непосредственно связано с характером звучания. Для голосов детей младшего школьного возраста наиболее типичны лёгкость, мягкость, полётность и звонкость, что придаёт их звучанию особую выразительность и своеобразие [10].

При фальцетном, или головном, звучании, когда в колебательном процессе участвуют преимущественно края голосовых связок, естественным образом ограничивается динамическая нагрузка на детский голос. В связи с этим сила звучания у младших школьников не отличается широкой амплитудой изменений. Наиболее характерными для данного возраста являются умеренные динамические оттенки mp и mf . Вместе с тем высокая эмоциональная отзывчивость детей позволяет даже в этих пределах добиваться достаточно выразительного исполнения. Следует учитывать, что не на всех участках диапазона возможно одинаково успешно использовать всю палитру динамических оттенков: на нижних звуках требование слишком мощного звучания может нанести вред голосу, тогда как на верхних чрезмерно тихое звучание также оказывается затруднительным. Наиболее

качественное звучание обычно проявляется в средней части диапазона, поскольку именно она является наиболее удобной в тесситурном отношении. Если же произведение часто опирается на крайние нижние или верхние звуки, особенно в кульминационных эпизодах, такая тесситура становится для ребёнка неудобной. Научные данные подтверждают, что именно при умеренной силе звучания тембр голоса раскрывается наиболее полно [6].

Существенную роль в формировании тембра играет атака звука, в частности мягкая и твёрдая. Грамотное использование этих видов атаки в вокальной работе положительно влияет на качество звучания и способствует устранению таких недостатков, как зажатость, носовой оттенок и другие дефекты голоса. При организации музыкальных занятий особое значение имеет охрана детского голоса, которая выступает одной из важнейших задач педагога-хормейстера. Работа может быть достаточно интенсивной и содержательно сложной, однако она должна соответствовать возрастным и голосовым возможностям детей. Особенно важно учитывать диапазон и тесситурные особенности исполняемых произведений [7, с. 43].

Вокальное пение является наиболее доступным видом исполнительской деятельности для детей. Правильно организованное певческое развитие с учётом возрастных особенностей способствует формированию здорового голосового аппарата. Для эффективного развития детского голоса педагогу необходимо хорошо знать индивидуальные голосовые и певческие возможности каждого ребёнка.

Правильно организованное певческое развитие с учётом возрастных особенностей способствует формированию здорового голосового аппарата и эффективному развитию вокальных навыков у детей. В связи с этим педагогу необходимо хорошо знать индивидуальные голосовые и певческие возможности каждого ребёнка, а также опираться на образовательные требования, определяющие содержание музыкального обучения в начальной школе.

Согласно kurikulumу, дисциплина «Музыкальное воспитание» направлена на личностное, культурное и художественное развитие учащихся [1]. В начальной школе её содержание ориентировано на последовательное формирование слухового восприятия, вокальных умений, элементарной музыкальной грамотности и творческих способностей. Важную роль в этом процессе играют различные виды музыкальной деятельности, в том числе слушание, пение, игра на музыкальных инструментах, импровизация и музыкально-ритмические движения. Именно в рамках такой практической работы у младших школьников формируются базовые вокальные навыки: интонационная точность, певческое дыхание, дикция, чувство музыкальной фразы и выразительность исполнения.

Однако реализация целей и задач музыкального воспитания, предусмотренных kurikulumом, возможна только с учётом психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста. Знание возрастных особенностей мышления, эмоциональной сферы, внимания и мотивации учащихся позволяет педагогу правильно организовать процесс формирования вокальных навыков и подобрать наиболее эффективные методы обучения.

Одним из наиболее значимых в работе с младшими школьниками является наглядно-образный метод, основанный на возрастных особенностях их мышления. Использование музыкальных образов, ассоциаций, сравнений и эмоционально насыщенных пояснений помогает детям глубже понять характер произведения, почувствовать его настроение и точнее выполнять вокальные задания. Дополнительную эффективность обеспечивают жесты, пластическое интонирование и графическое отражение музыки, поскольку они способствуют осмыслению мелодического движения и развитию чувства музыкальной фразы [2, с. 34].

Существенное место в развитии вокальных навыков занимает практический метод, ориентированный на непосредственное включение учащихся в певческую деятельность. Повторение коротких мелодических построений, освоение звукоряда, упражнения на дыхание, артикуляцию и распевки в пределах ограниченного диапазона способствуют формированию правильных вокальных навыков. При этом практические задания нередко

приобретают игровой характер, что поддерживает интерес детей и способствует естественности вокального звучания [2, с. 41].

Особую роль играет игровой метод, соответствующий эмоциональной природе младших школьников. Музыкальные игры, попевки, ритмические упражнения, задания на подражание и вокальные импровизации создают условия для свободного и творческого освоения певческих умений. Игровая форма снижает внутреннее напряжение, способствует раскрепощению детей и формированию естественного звучания голоса.

Эффективным является также слуховой метод, направленный на развитие музыкального слуха и интонационной точности. Он включает прослушивание образцового исполнения, сравнение различных вариантов интерпретации, определение высоты и длительности звуков, а также воспроизведение мелодических оборотов. Развитие слухового контроля выступает важной основой качественного вокального формирования ребёнка.

Не менее важен словесный метод, включающий объяснение, беседу, инструктаж и обсуждение содержания музыкального произведения. Чёткие и доступные пояснения помогают учащимся лучше понять поставленную задачу, а обсуждение эмоционально-образного содержания музыки способствует развитию художественного восприятия [4, с. 92].

В современных условиях музыкального образования всё более широко применяются интерактивные методы и мультимедийные средства. Использование аудиозаписей, видеоматериалов, презентаций и музыкальных интерактивных заданий делает обучение более наглядным, динамичным и мотивирующим. Такие средства повышают концентрацию внимания, расширяют музыкальный кругозор учащихся и позволяют воспринимать различные варианты исполнения.

Среди приёмов, направленных на развитие вокальных навыков, особое значение имеют [10]:

- пластическое интонирование;
- сольмизация и слоговое интонирование (до-ре-ми, ля-ми-соль);
- вокальные распевки и дыхательные упражнения;
- интонационные игры («повтори мелодию», «догадайся, что прозвучало»);
- ансамблевое и хоровое пение;
- музыкально-ритмические движения, помогающие понять характер музыки;
- импровизационные задания, развивающие свободу вокального выражения.

Использование разнообразных методов и приёмов обучения создаёт благоприятные условия для развития вокальных навыков, поддерживает устойчивый интерес к музыкальной деятельности, способствует развитию творческих способностей и эмоциональной отзывчивости детей. Рационально организованный учебный процесс делает вокальную деятельность доступной, естественной и эмоционально привлекательной частью музыкального воспитания младших школьников.

Основной формой организации музыкального воспитания в учебно-воспитательном процессе является урок. Урок музыкального воспитания, как и любой другой школьный урок, строится с учётом психолого-педагогических закономерностей и общедидактических принципов обучения. Его объединяют с другими учебными предметами общая структура и организация занятия, включающая объяснение нового материала, закрепление, повторение и проверку усвоения знаний [7, с. 183]. Несмотря на использование различных видов деятельности, урок сохраняет целостность, а в процессе обучения применяются общие методы, такие как объяснение, показ, беседа, создание проблемных ситуаций и другие.

Вместе с тем урок музыкального воспитания имеет и свои отличительные особенности, поскольку он относится к урокам искусства. Музыка представляет собой особую форму отражения действительности, в которой ведущую роль играют чувства и эмоциональная сфера человека. Поэтому процесс обучения музыке связан не только с интеллектуальной деятельностью, но и с эмоциональным восприятием, взаимодействием сознания и чувств.

Основной целью уроков музыкального воспитания в общеобразовательной школе является приобщение учащихся к миру музыкальной культуры. Уже с первого класса учащиеся знакомятся с основами музыкальной культуры, одновременно развивая собственные музыкальные умения и навыки, что обеспечивает сочетание теоретического и практического освоения музыкального искусства через различные виды деятельности [34].

В связи с этим особое значение приобретает вопрос о роли различных видов музыкальной деятельности в развитии вокальных навыков младших школьников. Музыкальное воспитание в начальной школе основывается на разнообразных видах деятельности, каждый из которых оказывает влияние на формирование вокальных умений. Их взаимосвязь делает процесс обучения более глубоким, интересным и результативным.

Пение является одним из ведущих видов музыкальной деятельности детей и оказывает заметное влияние на физиологические процессы организма, включая дыхание, кровообращение, сердечный ритм и общее функциональное состояние. В процессе певческой деятельности активно развиваются познавательная активность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух и вокально-хоровые умения. Исследования также указывают на положительное влияние пения на развитие умственных способностей, в том числе связанных с логико-математическим мышлением, а также на коррекцию отдельных речевых недостатков. Кроме того, занятия пением способствуют более согласованной работе обоих полушарий головного мозга [9, с. 55].

Обучение пению требует от ребёнка активности, сосредоточенности и определённого умственного напряжения. В ходе занятий дети учатся сопоставлять собственное исполнение с пением других, внимательно слушать звучание мелодии и оценивать качество исполнения. Вместе с тем на результат могут влиять индивидуальные особенности ребёнка, включая состояние слуха, речи, строение голосового аппарата и уровень вокально-слуховой координации. Поэтому в педагогической работе необходимо учитывать индивидуальные возможности каждого ученика и подбирать упражнения в соответствии с его голосовыми данными.

Певческая деятельность способствует формированию всех основных компонентов вокальных навыков: интонационной точности, дикции, певческого дыхания и музыкальной выразительности. В процессе пения дети осваивают правильное дыхание, учатся точно воспроизводить мелодию, осознанно использовать голос и передавать эмоциональное содержание произведения. Использование разнообразного репертуара, включающего детские песни, народные мелодии и игровые попевки, обеспечивает развитие различных сторон вокального исполнения [9, с. 116].

Игра на музыкальных инструментах является одним из наиболее привлекательных для младших школьников видов музыкальной деятельности. Она способствует развитию музыкальных способностей, обогащению художественного опыта и формированию интереса к исполнительской практике [2, с. 147].

Данный вид деятельности развивает чувство ритма, ладовое и тембровое восприятие, мелодический и гармонический слух, воображение и творческую активность. Кроме того, игра на детских музыкальных инструментах положительно влияет на развитие мелкой моторики, слухового внимания и координации движений, помогает лучше понимать средства музыкальной выразительности [2, с. 151].

Использование клавишных, металлофонов, бубнов и других инструментов способствует более точному интонированию при пении, так как дети учатся соотносить вокальное звучание с сопровождением. Систематическое включение этой деятельности в урок повышает интерес к музыке, расширяет музыкальный кругозор и стимулирует творческую активность учащихся.

Слушание музыки занимает важное место в музыкальном воспитании младших школьников. Оно способствует развитию музыкального слуха, внимания, эмоциональной отзывчивости и осознанного восприятия произведений.

При подборе музыкального материала необходимо учитывать его художественную

ценность и доступность для детского восприятия. Слушание музыки помогает детям понимать характер и настроение произведения, распознавать его выразительные особенности и использовать полученные впечатления в собственной исполнительской деятельности [6, с. 38].

Музыкально-ритмические движения являются важным средством музыкального воспитания младших школьников. Они развивают чувство ритма, темпа, музыкальной фразы, координацию движений и эмоциональную выразительность.

Движение под музыку помогает детям точнее передавать характер произведения, улучшает интонирование, развивает дыхание и способствует общему музыкально-творческому развитию.

Импровизация является важным видом музыкально-творческой деятельности, в процессе которой создание и исполнение происходят одновременно [10, с. 71]. Она способствует развитию интонационного и ладового слуха, воображения, музыкального мышления и самостоятельности учащихся [18, с. 27].

Импровизационные задания и творческие упражнения развивают эмоциональную отзывчивость, память, речь, наблюдательность и познавательную активность младших школьников [10].

Таким образом, развитие вокальных навыков младших школьников является важной задачей музыкального воспитания в начальной школе. Оно включает формирование интонационной точности, певческого дыхания, дикции, слухового контроля и выразительности исполнения.

Эффективность данного процесса зависит от учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей, правильного подбора репертуара и использования разнообразных методов обучения. Важную роль играют такие виды музыкальной деятельности, как пение, слушание музыки, игра на инструментах, музыкально-ритмические движения и импровизация. Их комплексное использование способствует развитию музыкальных способностей, творческого мышления и устойчивого интереса к музыкальному искусству.

Библиографический список:

1. Начальное образование: Национальный curriculum / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. - Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 268 p.
2. АБДУЛЛИН Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. - 312 с.
3. БАГАДУРОВ В.А. Педагогическое наследие вокального искусства. Москва: Музыка, 1988. - 220 с.
4. ВОЛКОВА И.П. Музыкальное воспитание младших школьников. Москва: Просвещение, 2015. - 192 с.
5. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Педагогика, 1991. - 180 с.
6. ДОБРЫНИНА М. Об условиях и некоторых принципах воспитания чистой интонации у певцов. Вопросы физиологии пения и вокальная методика Вып.15. М.: ВЛАДОС, 2001. 142.
7. ЗИМИНА А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего и среднего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000. – 284 с.
8. КАБАЛЕВСКИЙ Д.Б. О воспитании чувств у детей. М. Музыка, 1985. Москва: Музыка, 1985. - 112 с.
9. СЕРГЕЕВ А.А. Воспитание детского голоса / под ред. В.А. Багадурова, Москва, 2004. 123с.

10. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-muzykalno-pevcheskoe-razvitie-detey-srednego-shkolnogo-vozrasta-v-protssesse-vokalnogo-obucheniya#ixzz34Ui66wzR>

УДК 373.6.016:787.61(=512.165)

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КЛАССЕ ГИТАРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕЛОЖЕНИЙ ГАГАУЗСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН

Юлиана АЗИМОВА,

Студентка группы ПМ-24

e-mail: azimovayulia0@gmail.com

Научный руководитель:

Татьяна ЩЁГОЛЕВА,

Maestru în Artă aRM, lector universitar,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the problem of developing performance skills in first-grade students of a children's music school in guitar classes through arrangements of Gagauz folk songs. The pedagogical potential of folk material is considered as a means of forming basic instrumental skills, auditory control, coordination, and musical thinking. The necessity of including Gagauz folk music in the initial repertoire of young guitarists is substantiated. Methodological approaches to the use of folk material in the educational process are proposed.

Keywords: guitar pedagogy, folk music, Gagauz songs, performance skills, music education, beginner students.

Введение

Подбор разучиваемого репертуара играет значительную роль в формировании музыкальных вкусов учащихся и определяет их отношение к музыкальному искусству в дальнейшем. Исходя из этого, подбор материала, который может быть включён в программу начинающего гитариста и фактически станет его первым опытом исполнительства, является очень важной и ответственной задачей.

На начальном этапе обучения первоклассники сталкиваются с необходимостью удерживать внимание на множестве задач: правильная постановка корпуса и рук, звукоизвлечение, координация движений и слуховой контроль. Вследствие такой многозадачности, обучение следует начинать с лёгких пьес, которые позволяют распределять внимание и легко воспринимаются на слух. Часто примерами такого лёгкого нотного материала являются народные мелодии, песни и танцы.

Объект исследования: Процесс развития исполнительских навыков у учащихся первого класса детской музыкальной школы (ДМШ) в классе гитары.

Предмет исследования: Методика и практические приемы использования переложений гагаузских народных песен для развития исполнительских навыков первоклассников-гитаристов.

В практике музыкального образования широко используются русские и украинские народные песни, такие как «Не летай, соловей», «Как под горкой, под горой», «Ой дзвони, дзвонянь», а также танцевальные жанры — польки и мазурки. Однако репертуар по классу гитары недостаточно представлен гагаузскими народными мелодиями, которые соответствуют культурным и интонационным особенностям региона. Вследствие этого особую актуальность приобретает проблема включения гагаузских народных песен в

репертуар первого класса, на основе которых учащиеся могут формировать исполнительские навыки.

Гагаузская музыкальная культура в целом, нуждается в формировании педагогического репертуара, в котором ярко выражен национальный колорит, разнообразного по художественным задачам, тематике и выразительным средствам. В частности, эта проблема касается расширения учебной программы первого класса по гитаре за счёт новых переложений гагаузских песен, что способствовало бы популяризации художественно значимых образцов музыкального наследия. В свою очередь, наличие подобного репертуара, подразумевает последующее развитие методических основ его изучения.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании необходимости пополнения школьного репертуара гитаристов переложениями гагаузских народных песен, а также в определении их значения для формирования исполнительских навыков у учащихся первого класса.

Научная новизна исследования определяется недостаточной разработанностью методических и практических материалов, включающих переложения гагаузских народных песен для гитары и раскрывающих способы их включения в репертуар учащихся первого года обучения. В связи с этим возникает необходимость создания методических рекомендаций, направленных на формирование исполнительских навыков гитаристов на основе использования народного фольклора.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования данных методических материалов в педагогической практике по классу гитары для последовательного формирования исполнительских навыков и последующего расширения репертуара.

Музыкальный фольклор – это культурное наследие предшествующих поколений, которое даёт представление об образе жизни, обычаях и традициях народа. Изучение жанров народного творчества расширяет кругозор ребёнка, приобщает его к духовным ценностям и развивает эстетический вкус [10, с. 5].

Гагаузская народная инструментальная музыка – это яркое ответвление творческой деятельности самого народа. Неразрывно связана с обрядами, традициями, праздниками, домашним бытом, трудом [10, с. 24].

При исполнении народного репертуара на гитаре, помимо технического совершенствования, важно уделять внимание художественному восприятию характерных народных мотивов, мелодических оборотов, необходимо учиться передавать характер гагаузского музыкального языка посредством динамики, акцентов и звуковедения. Задача педагога помогать учащемуся проводить параллели между музыкальным материалом и личным опытом. Например, при разборе колыбельной можно предложить вспомнить песни, услышанные в детстве от родителей. На начальном этапе обучения знакомство с народным музыкальным творчеством осуществляется через исполнение простых песенных мелодий и попевок на инструменте и голосом. При этом педагог объясняет жанровую принадлежность произведения и его назначение.

Обогащение учебного материала по классу гитары национальными мотивами способствует формированию у учащихся понимания собственной культуры, ментальности гагаузского народа и развитию интонационного самосознания.

Можно выделить следующие принципы формирования программы начинающего гитариста: доступность музыкального материала, разнообразие пьес по художественному образу и техническим параметрам (темп, фактура, метроритм, динамика и др.).

Тематически гагаузские пьесы в гитарных переложениях представляют собой материал, понятный и близкий учащимся младшего возраста: образы природы родного края, национальные традиции, бытовые сцены, а также лирические произведения с образами семьи и окружающего мира.

Младший школьный возраст является важным этапом общего развития ребёнка и оказывает существенное влияние на формирование его физических, умственных и художественно-творческих способностей. Поступление в школу означает переход от игровой формы познания к учебно-познавательной деятельности, в которой эмоциональные и логические компоненты взаимодействуют более гармонично.

Особенностью физического развития младших школьников является укрепление опорно-двигательного аппарата, что требует постоянного внимания к правильной посадке и осанке [5, с. 16].

Правая рука. Звукоизвлечение на гитаре осуществляется с помощью приёмов щипка правой рукой. Указательный, средний и безымянный пальцы извлекают звук движением к ладони (тирандо), а большой палец используется для игры на басовых струнах. Кисть правой руки должна оставаться свободной и ненапряжённой, движение осуществляется преимущественно в суставах пальцев. Щипок выполняется кончиками пальцев, с направлением к себе и перпендикулярно струне [3, с. 9].

Левая рука. Пальцы левой руки прижимают струны возле лада с достаточной силой для получения чистого звучания. Последний сустав пальца должен быть по возможности перпендикулярен к плоскости грифа. Ногти левой руки должны быть коротко острижены [3, с. 10].



Техническая целесообразность использования народных попевок в начальном обучении игре на гитаре обусловлена их структурной простотой и гибкостью в адаптации к инструменту. Подобный материал легко перекладывается в открытую позицию, что особенно важно на первом этапе обучения, когда учащиеся только осваивают базовую аппликатуру и координацию рук. Ограниченный диапазон и преимущественно поступенное движение мелодии позволяют минимизировать технические трудности, сосредоточив внимание на качестве звукоизвлечения и точности интонирования.

Кроме того, народные попевки создают благоприятные условия для поэтапного освоения основных гитарных приёмов. На их основе органично вводятся штрихи апояндо и тирандо, а также элементарные виды арпеджио, поскольку фактура таких мелодий допускает постепенное усложнение – от одноголосия к простейшему аккомпанементу. Это обеспечивает логичную последовательность формирования исполнительских навыков без перегрузки учащегося избыточными техническими задачами.

Важным аспектом является и возможность целенаправленной работы над звукоизвлечением. Простота мелодического материала позволяет уделять больше внимания качеству звука, динамике, фразировке и кантлене, формируя у начинающего гитариста основы выразительного исполнения. Таким образом, народные попевки выступают не только доступным, но и методически оправданным материалом, обеспечивающим естественное соединение технического и художественного развития учащихся.

Значительное внимание должно уделяться художественному воспитанию начинающего гитариста. Слуховое воспитание ученика должно осуществляться на художественном, доступном и интересном материале [5, с. 14].

Таким критериям соответствуют переложения песен авторства Михаила Пачи из сборника «Busak sesi».

С подобных песен в гитарной аранжировке целесообразно начинать знакомство учащихся с народным музыкальным творчеством. Педагог объясняет жанровую принадлежность произведения и его художественное назначение.

Так, пьесы «Tabiat» и «Cingirdat da oynat» отличаются небольшим диапазоном и плавным мелодическим движением. Они легко воспринимаются на слух, быстро запоминаются и соответствуют возрастным особенностям младших школьников [9, с. 20].

Сопутствующее декламрование текста и пение при изучении данных произведений способствует формированию правильной фразировки, точной артикуляции, метроритмической устойчивости, ровности звучания и выразительности исполнения.

Tabiat

Михаил Пачи



Dünnä kuruldu çoktan
Göktän hem da topraktan
İldızlar hem ay şılêêr
Güneş aydannık baaşlêêr

Библиографический список

1. АГАФОШИН, П.С. Школа игры на шестиструнной гитаре. М., Музыка, 2007.
2. ВЕЛИКСАР, В.Н. Музыкальный репертуар для учащихся начальной школы и гимназии: Метод. реком. для студ. 2 курса спец-ти "Музыка" / Великсар, В.Н.; КГУ, каф-ра культуры и искусств. - Комрат: Б.и., 2022. - 82с.
3. ИВАНОВ-КРАМСКОЙ, А. Школа игры на шестиструнной гитаре. Ростов-на Дону, Феникс, 2013.
4. КУЗНЕЦОВ, В. Основы звукоизвлечения и игры в позиции на классической гитаре. // Музыкальное исполнительство на народных инструментах. Вопросы обучения и воспитания: Труды МГИМ им. А. Шнитке, вып.7. М., 2000
2. КУЗНЕЦОВ, В. Как научить играть на гитаре. М., Классика-XXI, 2006, 2010.
3. КУЗНЕЦОВ, В. Подготовительный период обучения на классической гитаре. // Современные проблемы музыкального образования: Труды МГИМ им. А. Шнитке, вып.8. М., 2004.
4. МИХАЙЛЕНКО, Н. Методика преподавания на шестиструнной гитаре. Киев, Музична Украина, 2003.
5. МОРОЗОВ, Д. В. Наука о народной музыкальной культуре: история и методология // Opera musicologica. 2024. Т. 16. № 2. С. 208-229.
6. ПАЧИ, М. «Bucak sesi».
7. ПОЙДОЛОВА, И. Гагаузская музыка - детям: учебно - метод. пособие / И. Пойдолова. Комрат: Б.и., 2023. - 58с. ISBN 978-9975-83-260-1

СОЛЬФЕДЖИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Дарья БАБАЯН,

Студентка группы: РМ-24

e-mail:

daria.babaian1818@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна ЩЁГОЛЕВА,

Преподаватель, Maestru în Artă RM

Комратский Государственный Университет,

г. Комрат, РМ

Annotation: This article examines solfeggio as an effective means of developing melodic hearing in piano classes at children's music schools. The study emphasizes the role of auditory perception, intonation, and inner hearing in the formation of musical thinking. Special attention is given to the integration of solfeggio into instrumental practice, as well as to methodological approaches based on the works of Davydova, Baraboshkina, Karaseva, and Seredinskaya. The paper highlights the importance of a комплекс approach combining singing, analysis, and слуховые упражнения for the development of musical memory, intonation accuracy, and expressive performance.

Keywords: Solfeggio, melodic hearing, piano education, children's music school, inner hearing, intonation, ear training, music pedagogy.

Актуальность данной темы определяется значимостью формирования музыкального слуха в системе начального профессионального музыкального образования. В условиях современной педагогики особое внимание уделяется развитию музыкальных способностей учащихся, среди которых мелодический слух занимает центральное место. Именно он обеспечивает осмысленное восприятие музыкального произведения, точность интонирования и выразительность исполнения, что особенно важно в процессе обучения игре на фортепиано.

Развитие музыкального слуха является одной из ключевых задач обучения в детской музыкальной школе, поскольку слух лежит в основе как исполнительской, так и теоретической подготовки учащихся. В системе музыкального образования сольфеджио занимает особое место, выступая дисциплиной, направленной на формирование звуковысотных представлений, ладового чувства и навыков осознанного восприятия музыкального материала. В процессе обучения происходит не только усвоение теоретических знаний, но и развитие способности активно воспринимать, анализировать и воспроизводить музыку, что определяет комплексный характер данной дисциплины [1, с. 15].

В условиях обучения игре на фортепиано недостаточный уровень развития мелодического слуха приводит к формальному воспроизведению музыкального текста, отсутствию интонационной точности и слабой выразительности исполнения. Это обуславливает необходимость поиска эффективных методов развития слуха, среди которых особое место занимает сольфеджирование.

Объектом исследования является процесс музыкального обучения учащихся в классе фортепиано детской музыкальной школы.

Предмет исследования – сольфеджирование как средство развития мелодического слуха.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и выявлении

эффективности сольфеджирования в развитии мелодического слуха учащихся.

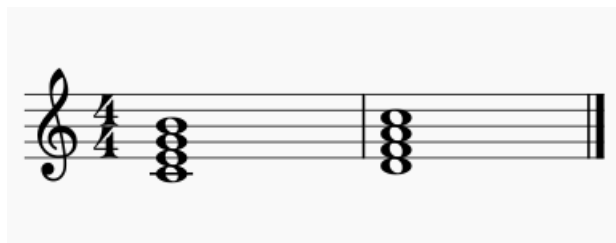
Задачи исследования включают:

1. анализ теоретических основ развития слуха,
2. рассмотрение методики сольфеджирования,
3. изучение его роли в процессе обучения игре на фортепиано и определение его влияния на исполнительскую деятельность учащихся.

Проблематика заключается в недостаточной интеграции сольфеджирования в практику инструментального обучения. Несмотря на то, что сольфеджио является обязательной дисциплиной, его возможности в развитии слуха часто используются фрагментарно. В результате учащиеся испытывают трудности в точном интонировании, восприятии мелодического движения и осмыслении музыкального текста.

Формирование музыкального слуха осуществляется в условиях ладово организованного материала, где каждый звук воспринимается не изолированно, а в системе функциональных связей. Это предполагает развитие ощущения устойчивости и неустойчивости ступеней, понимание их тяготения и разрешения, что способствует формированию целостного восприятия музыкальной речи [1, с. 27].

Пример 1. Иллюстрация ладовой организации и функциональных связей звуков в аккордовом изложении



Мелодический слух представляет собой способность воспринимать и воспроизводить звуковысотные отношения в их последовательности. Он включает слуховое восприятие, музыкальную память, интонационную точность и внутренний слух.

Пример 2. Последовательность звуков для развития мелодического слуха



Формирование мелодического слуха происходит в процессе активной музыкальной деятельности, где важную роль играет осознание ладовой функции звуков. Точность интонирования рассматривается как результат не механического воспроизведения, а осмысленного отношения к звуковысотным связям.

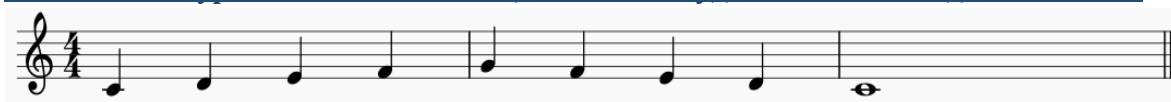
Пример 3. Осмысленное интонирование в процессе формирования мелодического слуха



Особое значение имеет внутренний слух, который позволяет мысленно представлять звучание музыкального материала и предвосхищать его развитие. Наличие внутреннего слуха обеспечивает осознанное исполнение и способствует развитию музыкального мышления [2, с. 59], [6].

Сольфеджирование является ведущей формой музыкальной деятельности, направленной на развитие слуха. В процессе пения осуществляется связь между слуховым восприятием и голосовым воспроизведением, что способствует формированию точных звуковысотных представлений.

Пример 4. Сольфеджирование как средство формирования звуковысотных представлений



Интонирование позволяет учащимся не только воспроизводить музыкальный материал, но и осознавать его структуру. Существенное значение имеет формирование слухового контроля, при котором учащийся способен самостоятельно оценивать точность исполнения.

Таблица 1. Основные формы работы по сольфеджированию

Форма работы	Содержание	Педагогический результат
Пение с листа	Исполнение незнакомого материала	Развитие внутреннего слуха
Музыкальный диктант	Запись услышанной мелодии	Формирование слуховой памяти
Слуховой анализ	Определение интервалов и ладов	Осознанность восприятия
Интонирование	Пение интервалов и мелодий	Точность слуха

Пение с листа рассматривается как комплексный навык, объединяющий зрительное восприятие, внутреннее предслышание и интонирование. Освоение данного навыка требует предварительного анализа музыкального материала, что способствует формированию устойчивых слуховых представлений.

Музыкальные диктанты направлены на развитие слуховой памяти и аналитических способностей. В процессе записи учащиеся воспринимают мелодию как структурированное целое, устанавливая взаимосвязи между её элементами [3, с. 78].

Учебные пособия А. В. Барабошкиной представляют собой последовательную систему формирования слуховых навыков. В них реализуется принцип постепенного усложнения материала, что обеспечивает устойчивое развитие слуха.

Таблица 2. Этапы обучения мелодическому слуху в классе фортепиано

Этап обучения	Содержание	Результат
Начальный	Освоение нотной грамоты	Формирование слуховых представлений
Средний	Работа с ладом и ритмом	Развитие интонации
Продвинутый	Аккорды, тональности	Формирование музыкального мышления

Особое внимание уделяется вокально-интонационной работе, которая обеспечивает связь между слухом и голосом.

Многократное интонирование мелодий способствует формированию устойчивого мелодического слуха.

В исследованиях М. В. Карасевой сольфеджирование рассматривается как психотехнический процесс, объединяющий восприятие, анализ и воспроизведение музыкального материала. Такой подход позволяет развивать не только интонационный, но и ладовый, гармонический и ритмический слух [5].

Важное значение имеет развитие тонально-функционального слуха, который обеспечивает понимание связей внутри тональности. Это способствует более глубокому восприятию музыкального текста и повышает качество исполнения.

Внутренний слух является ключевым компонентом музыкального развития. Он позволяет мысленно воспроизводить музыкальный материал и предвосхищать его развитие.

Систематическая работа над внутренним слухом способствует развитию музыкальной памяти, аналитического мышления и исполнительской осознанности. Учащиеся начинают воспринимать музыку как целостную структуру, что повышает уровень их исполнительской подготовки [6].

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в педагогической деятельности. Использование сольфеджирования способствует повышению качества обучения, развитию слуха и формированию музыкального мышления.

Таким образом, сольфеджирование является эффективным средством развития

мелодического слуха в классе фортепиано детской музыкальной школы. Оно обеспечивает формирование слуховых представлений, развитие внутреннего слуха и повышение качества исполнительской деятельности.

Интеграция сольфеджирования в процесс обучения позволяет сделать его более осмысленным и результативным.

В условиях современного музыкального образования данный метод приобретает особую значимость как средство формирования полноценной музыкальной личности.

Библиографический список

1. ДАВЫДОВА, Е. В. Методика преподавания сольфеджио. М.: Музыка, 1986
2. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 1985.
3. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972.
4. БАРАБОШКИНА, А. В. Сольфеджио. –М.: Музыка, 1980.
5. КАРАСЕВА, М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха. М., 2002.
6. СЕРЕДИНСКАЯ, В.А. Развитие внутреннего слуха. М., 1990.

УДК 378.046.4:78

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна ВИДОВА,
учащаяся группы 4322
специальности 0112.1.2 «Educațietimpurie»
квалификации «Conducătormuzical»
e-mail: xiaomi3742w@gmail.com
Научный руководитель
Майя ВАСИЛЬКОВА,
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
Колледж имени Михаила Чакира,
г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines self-education as a key condition for the professional development of a music director in a preschool educational institution. The author analyzes the main forms and methods of self-education, reveals their influence on the quality of music-pedagogical activity, and substantiates the need for systematic professional self-improvement. The importance of continuous professional development in the context of modern educational requirements is highlighted.*

Keywords: *self-education, professional growth, music director, professional competence, pedagogical development*

В современных условиях реформирования системы образования перед педагогом-музыкантом стоят качественно новые профессиональные задачи. Музыкальный руководитель учреждения раннего образования – это не только исполнитель и аккомпаниатор, но прежде всего педагог, способный формировать эстетическую культуру детей дошкольного возраста, развивать их творческий потенциал и создавать условия для музыкально-художественной деятельности. Реализация этих функций невозможна без постоянного профессионального самосовершенствования [1, с.23].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что профессиональная среда характеризуется динамичностью и вариативностью: появляются новые образовательные программы, методические подходы, цифровые инструменты, которые способствуют

совершенствованию компетенций педагогических кадров. Педагог, который не занимается самообразованием, рискует утратить профессиональную компетентность и оказаться неспособным отвечать запросам современного общества.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование роли самообразования как системообразующего фактора профессионального роста музыкального руководителя, а также выявление эффективных форм и методов его реализации.

В педагогической науке самообразование трактуется как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самим педагогом и направленная на совершенствование профессиональных знаний, умений и личностных качеств [2, с.56]. В отличие от формального повышения квалификации, самообразование предполагает осознанный выбор содержания, форм и темпа профессионального развития.

Для музыкального руководителя самообразование имеет особую специфику, поскольку его деятельность интегрирует несколько видов компетентности: музыкальную (владение инструментом, знание репертуара, основы музыкальной теории), педагогическую (умение выстраивать образовательный процесс, взаимодействовать с детьми разных возрастных групп) и методическую (знание актуальных подходов к музыкальному воспитанию, освоение авторских программ и методик) [3, с.12]. Следует отметить, что данная интеграция требует комплексного подхода к профессиональному развитию, при котором совершенствование одного компонента невозможно без развития других.

Анализ педагогической практики показывает, что наиболее эффективными формами самообразования музыкального руководителя являются следующие. Во-первых, изучение методической и научной литературы - систематическое чтение профессиональных журналов, монографий, программно-методических материалов позволяет педагогу отслеживать современные тенденции в области музыкальной педагогики. Во-вторых, участие в профессиональных сообществах – методических объединениях, семинарах, конференциях – даёт возможность обмениваться опытом с коллегами, обсуждать актуальные проблемы и находить новые решения. В-третьих, освоение цифровых форматов: дистанционные курсы повышения квалификации, вебинары, онлайн-мастер-классы стали доступными и эффективными инструментами профессионального развития [4, с.78].

Наряду с перечисленными формами, всё большую значимость приобретает участие в профессиональных онлайн-сообществах и сетевых образовательных платформах, обеспечивающих непрерывный доступ к актуальным знаниям и практикам.

Важное место в самообразовании занимает практическая деятельность: участие в конкурсах профессионального мастерства, проведение открытых музыкальных занятий, разработка авторских методических материалов. Такая деятельность способствует формированию профессиональной рефлексии, позволяющей педагогу критически оценивать собственную деятельность и определять направления дальнейшего развития.

Ключевым условием результативности самообразования является его системность. Стихийное, эпизодическое обращение к новым знаниям не способно обеспечить устойчивый профессиональный рост. Необходима разработка индивидуального плана профессионального развития, включающего конкретные цели, перечень изучаемых источников, планируемые мероприятия и критерии оценки достижений. Такой план позволяет педагогу осознанно управлять своим развитием и отслеживать прогресс [5, с.198].

Исследования показывают, что музыкальные руководители, систематически занимающиеся самообразованием, демонстрируют более высокий уровень профессиональной компетентности: они гибче реагируют на изменение запросов детей и родителей, успешнее внедряют инновационные подходы, чаще получают высокую оценку в ходе педагогической аттестации. Прослеживается устойчивая взаимосвязь между регулярностью самообразовательной деятельности и качеством музыкально-воспитательного процесса [4, с. 47]. Это позволяет рассматривать самообразование не как дополнительный, а как базовый компонент профессиональной деятельности педагога.

Вместе с тем необходимо признать, что реализация самообразовательной

деятельности сопряжена с рядом трудностей: дефицит времени, информационная перегруженность, недостаточная методическая поддержка со стороны образовательного учреждения. Преодоление этих препятствий требует как личной мотивации педагога, так и создания в учреждении стимулирующей среды для профессионального развития.

Особого внимания заслуживает вопрос мотивации к самообразованию как внутреннего механизма профессионального роста педагога. В современной педагогической науке мотивация рассматривается как системообразующий фактор, определяющий направленность и интенсивность профессионального развития. В условиях высокой нагрузки и ограниченных временных ресурсов именно внутренняя потребность в самосовершенствовании становится ключевым условием устойчивой самообразовательной активности.

Мотивация к самообразованию может носить как внешне обусловленный, так и внутренний характер. Внешние стимулы связаны с требованиями аттестации, профессиональными стандартами, необходимостью повышения квалификационной категории. Однако более значимым является внутренний уровень мотивации, основанный на профессиональных ценностях, интересе к педагогической деятельности и стремлении к личностному росту. Как отмечает В.А. Сластёнин, подлинное профессиональное развитие возможно лишь при наличии осознанной установки на самосовершенствование и рефлексивного отношения к собственной деятельности [5, с. 214].

Существенную роль в организации самообразования играет рефлексия как способность педагога анализировать результаты собственной деятельности, выявлять профессиональные дефициты и определять пути их преодоления. Рефлексивная деятельность способствует осознанию педагогом своих сильных и слабых сторон, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития. В этом контексте самообразование приобретает не стихийный, а управляемый и целенаправленный характер.

Следует также подчеркнуть значение образовательной среды учреждения в стимулировании самообразовательной активности педагогов. Наличие методической поддержки, доступ к современным образовательным ресурсам, организация внутриучрежденческих семинаров и мастер-классов создают условия для профессионального взаимодействия и обмена опытом. Таким образом, эффективность самообразования определяется не только личной активностью педагога, но и организационно-педагогическими условиями его профессиональной деятельности.

Кроме того, в современных условиях возрастает роль междисциплинарного подхода в самообразовании музыкального руководителя. Освоение знаний в области психологии, педагогики, цифровых технологий, а также смежных видов искусства (театра, хореографии) позволяет расширить профессиональный инструментарий и повысить качество музыкально-воспитательной работы. Такой подход способствует формированию целостного педагогического мышления и обеспечивает более глубокое понимание процессов развития ребёнка.

Таким образом, мотивационно-рефлексивный компонент и благоприятная образовательная среда выступают важнейшими условиями эффективности самообразовательной деятельности музыкального руководителя, обеспечивая её системный и результативный характер.

Практика подготовки будущих музыкальных руководителей показывает, что формирование устойчивой потребности в самообразовании начинается уже на этапе профессионального обучения. Включение учащихся в научно-исследовательскую деятельность, участие в конференциях, освоение цифровых инструментов и самостоятельная работа с методической литературой способствуют развитию навыков непрерывного профессионального саморазвития.

Данный практический опыт формирует понимание того, что диплом фиксирует лишь начальный уровень профессиональной компетентности, тогда как её дальнейшее развитие осуществляется в процессе непрерывной самообразовательной деятельности. В условиях

начала профессиональной деятельности особое значение приобретает способность молодого специалиста к адаптации в образовательной среде, что напрямую связано с сформированностью навыков самообразования. Это обеспечивает готовность педагога к работе в условиях вариативности педагогических ситуаций и постоянно обновляющихся требований [5, с. 220].

Таким образом, сформированная в процессе обучения установка на самообразование становится важным фактором успешной адаптации молодого специалиста к условиям реальной педагогической деятельности.

В заключение следует отметить, что самообразование выступает ключевым фактором профессионального становления и развития музыкального руководителя в учреждении раннего образования. Оно обеспечивает актуализацию профессиональных знаний, освоение современных педагогических технологий и развитие творческого потенциала педагога. Системный и целенаправленный характер самообразовательной деятельности способствует повышению качества музыкально-педагогического процесса и формированию компетентного, мобильного и конкурентоспособного специалиста.

Библиографический список

1. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Просвещение, 2015. 159 с.
2. КУЗЬМИНА Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
3. МЕТЛОВ Н.А. Музыка – детям. М.: Просвещение, 2015. 144 с.
4. РАДЫНОВА О.П.; Катинене, А.И.; Палавандишвили, М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Академия, 2018. 240 с.
5. СЛАСТЁНИН В.А.; Исаев, И.Ф.; Шиянов, Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.

УДК398.332.41(=163.2)(478)

КОЛЕДА В КОНТЕКСТА НА ХРИСТИЯНСКАТА ТРАДИЦИЯ И СЕМЕЙНИТЕ ЦЕННОСТИ

Ангелина ГАЙДАРЖИ,
студентка гр. Т-45 Специалност БЕИ
е mail: gaidarji.anghelina@taraclia.edu.md

Научен ръководител:
Валентина НЕВЗОРОВА,
доктор, доцент
По изкуствознание и културология,
Русенски университет "Ангел Кънчев"
филиал. Тараклия, Молдова

Annotation: This article examines Christmas in the context of Christian tradition and family values. The holiday is analyzed as a complex cultural, religious, and social phenomenon that combines religious beliefs, folk traditions, and family practices. Special attention is paid to the role of Christmas in preserving cultural heritage, strengthening family relationships, and forming moral values.

The article also considers Bulgarian Christmas customs, rituals, and songs as important elements of cultural identity and socialization. The pedagogical potential of the holiday is discussed, as well as the challenges of modern society, including commercialization and the weakening of traditions. The study concludes that Christmas continues to play an important role in spiritual and moral education and in maintaining cultural continuity between generations.

Keywords: Christmas, Christian tradition, family values, folk traditions, rituals, cultural

Увод

Празникът Коледа заема централно място в християнската културна система и е неразривно свързан с раждането на Иисус Христос. Той е сред най-почитаните християнски празници и носи дълбоко духовно значение, тъй като символизира надеждата, обновлението и идването на Спасителя в света [1,34]. Празникът е тясно свързан със семейството, с предаването на традициите между поколенията и с утвърждаването на нравствени ценности като любов, милосърдие, уважение и взаимопомощ [2,56].

В условията на съвременното общество, когато често се наблюдава отслабване на духовните ориентири и традиционните семейни връзки, изследването на Коледа като християнски и културен феномен придобива особена актуалност. Празникът несамосъхранява религиозната памет на народа, но и изпълнява важна роля за формирането на културната идентичност и семейната сплотеност. Както подчертава Мирча Елиаде, «религиозният празник възстановява сакралното време и създава духовна връзка между поколенията». Тази идея позволява Коледа да бъде разглеждана не само като църковен празник, но и като значим социален механизъм за предаване на ценности, традиции и модели на поведение [4,72].

Актуалността на изследването състои в това, че темата за Коледа разкрива значението на християнските ценности и ролята на семейството в съвременното общество. В условията на забързан живот и отслабени връзки между хората, празникът напомня за любовта, единството и духовността, които са важни за изграждането на стабилни семейни отношения и общество. Както отбелязва Ковалов, коледа като важен духовен и културен феномен, който обединява религиозните традиции и семейните ценности. Той подчертава, че празникът играе роля за запазването на нравствените ориентири в обществото и за укрепването на връзките между хората.

Целта на изследването: е да се анализира значението на Коледа в контекста на християнската традиция и да се изясни нейната роля за утвърждаване на семейните ценности и нравствените ориентири в съвременното общество.

Задачи на изследването:

- Да се разгледа Коледа като комплексен социокултурен феномен.
- Да се анализира религиозното значение на празника в християнската традиция.
- Да се изследват културно-традиционните и фолклорните практики, свързани с Коледа.
- Да се разкрие ролята на Коледа за формирането и укрепването на семейните ценности.
- Да се проследи възпитателното и педагогическото значение на празника.
- Да се анализира влиянието на съвременните процеси (глобализация и комерсиализация) върху съдържанието на Коледа.
- Да се направят изводи за значението на празника за съхраняването на културната и духовната идентичност.

Практическа значимост

Практическата значимост на изследването се състои в това, че резултатите могат да се използват за съхраняване и възстановяване на българските коледни традиции. Те намират приложение в образователния процес чрез включване на обичаи и празнични практики в учебните и извънкласните дейности. Освен това изследването допринася за повишаване на интереса към културното наследство и насърчава предаването на традициите между поколенията. То може да бъде използвано и при организиране на културни събития и инициативи, насочени към укрепване на семейните и обществените връзки.

Основна част

Теоретически положения

Коледа в научната литература се разглежда не само като религиозен празник, но и като сложен културно-социален феномен, включващ религиозен, културно-традиционен и

социално-възпитателен аспект [2,61].

От религиозна гледна точка Коледа е свързана с централното събитие на християнската традиция – раждането на Исус Христос, което символизира идването на Спасителя и началото на духовното обновление на човечеството. В богословската традиция празникът се разглежда като време за молитва, духовно пречистване и укрепване на вярата. Според Мирча Елиаде религиозните празници връщат човека към сакралното време, възпроизвеждат митологичното събитие и по този начин придават духовен смисъл на човешкото съществуване. Изследователят отбелязва, че религиозният празник позволява на човека да излезе извън границите на ежедневието и отново да преживее сакралното събитие, което засилва чувството за принадлежност към религиозната и културната общност (Елиаде, 1994)

Културно-традиционният аспект на Коледа се проявява в народните обичаи, обредите, песните, празничната трапеза и семейните ритуали. В етнологическите изследвания се отбелязва, че календарните празници изпълняват функцията на съхраняване на културната памет на народа, тъй като чрез тях се предават традиции, символи и модели на поведение от поколение на поколение. [2,112] От своя страна, Христо Вакарелски разглежда Коледа като част от традиционната културна система на българите, в която се съчетават религиозни, социални и семейни функции. Той отбелязва, че празникът не само отбелязва важно събитие от християнската история, но и организира живота на общността чрез обреди, норми и символни действия.

Коледа като християнски празник. В богословски план Рождество Христово символизира едно от централните събития на християнското учение – възплъщението на Божия Син, то ест явяването на Богав човешки образ. В християнската теология това събитие се разглежда като начало на спасението на човечеството, тъй като раждането на Исус Христос означава възможност за духовно обновление на човека и неговото завръщане към Бога. По този начин Коледа е свързана с идеите за спасение, надежда, любов и обновление на човешкия живот [3,57].

Съгласно християнското учение раждането на Христос символизира не само историческо събитие, но и духовно възраждане на човека, неговото вътрешно пречистване и стремеж към нравствено съвършенство. В този смисъл празникът има дълбоко морално и философско значение, тъй като насочва човека към духовните ценности и нравствените идеали [3,67].

Църковните традиции, свързани с празнуването на Коледа, включва тредица религиозни практики, сред които особено място заемат празничната литургия, молитвата и духовното пречистване чрез пост и покаяние. В православната традиция преди Коледа се спазва Рождественският пост, който продължава четиридесет дни и символизира духовната подготовка на човека за великия празник [3,78]. Постът се разглежда не само като ограничение в храната, но и като време за духовно пречистване, отказ от лоши мисли и постъпки, укрепване на вярата и молитвата (Краев, 1996).

Празничната литургия, която се провежда в нощта срещу Коледа, е едно от най-тържествените богослужения в църковния календар. Тя символизира радостта от раждането на Спасителя и обединява вярващите в общо духовно преживяване на празника. Молитвата в този период се разглежда като средство за духовно общуване на човека с Бога и като начин за вътрешно пречистване и обновление [4,88].

Семейните ценности в контекста на Коледа. Коледа традиционно се свързва със семейството като основна социална единица, в рамките на която се съхраняват, предават и утвърждават най-важните духовни и нравствени ориентири [4,95]. Именно семейната среда се превръща в пространството, в което религиозният смисъл на празника се съчетава с ежедневната практика на общуване, подкрепа, грижа и съвместно преживяване на значими събития. В този контекст Коледа се проявява не само като църковен празник, но и като особена форма за укрепване на вътрешно семейните връзки

Една от най-важните ценности, които се утвърждават в периода на рождественските

празници, е взаимопомощта. Подготовката за празника, организирането на семейната трапеза, участието в домашните обреди и съвместното прекарване на времето създават атмосфера на сътрудничество и вътрешно единство. Всеки член на семейството се включва в общото празнично пространство, което допринася за развитието на чувство за отговорност, взаимна подкрепа и принадлежност към семейната общност.[6,57]

Не по-малко значима ценност е уважението към възрастните. В традиционната култура рождественските празници винаги са били съпроводени с особено внимание към родителите, бабите, дядовците и другите по възрастни членове на семейството, които са носители на опита, обичаите и нравствените норми. Чрез семейното общуване, предаването на спомени празнични правила и утвърдени форми на поведение по младото поколение се приобщава към културната и духовната приемственост. По този начин Коледа допринася за съхраняването на връзката между поколенията и за укрепването на авторитета на семейството като носител на традицията.[4,105] Сходни идеи откриваме и при Мария Тодорова, която акцентира върху културната идентичност и нейното запазване в условията на глобализация. В този контекст Коледа може да се разглежда като символ на принадлежност, чрез който обществото утвърждава своите традиции и ценности.

Грижата за децата също заема важно място в системата на рождественските ценности. Именно в празничната атмосфера детето за първи път усвоява представи за доброто, любовта към ближния, уважението, благодарността и участието в живота на другите хора. Семейното празнуване на Коледа оказва значително възпитателно въздействие, тъй като детето възприема не само външната страна на празника, но и моделите на поведение на възрастните, тяхното отношение един към друг, готовността им да помагат, да прощават и да подкрепят. В този смисъл семейството се явява най-важната среда за нравственото формиране на личността.

Разглеждайки възпитателното значение на семейната среда, следва да се обърнем към идеите на Л. С. Виготски, който подчертава, че социалната среда е ключов фактор за развитието на личността. В тази система от отношения именно семейството се явява първото и най-значимо пространство на социализация, в което детето усвоява норми на поведение, ценности, начини на общуване и емоционално реагиране (Виготски, 2022). Следователно рождественските традиции, реализирани в семейството, могат да се разглеждат като важен механизъм за предаване на нравствения опит и формиране на личността [5,22].

Фолклорни и традиционни практики на Коледа. В българската традиция Коледа е съпроводена от редица устойчиви обичаи, в които се съчетават религиозни представи, елементи на народната култура и възпитателни функции. Тези практики имат особено значение, тъй като те не само съхраняват културното наследство, но и допринасят за предаването на нравствени норми, модели на поведение и колективни ценности от едно поколение на друго.[6,60] Чрез участието в обредите човек се включва в общото културно пространство, усвоява символичния език на традицията и усеща своята принадлежност към семейството, общността и народа.

Един от най-известните коледни обичаи е коледуването. В България групим лади мъже, наречени коледари, в нощта срещу Коледа обикалят домовете, изпълняват обредни песни и отправят благословии към стопаните. Съдържанието на тези песни обикновено е свързано с пожелания за здраве, плодородие, семейно благополучие и благоденствие. Самият обред има не само ритуално, но и социално значение, тъй като обединява участниците, изисква съгласуваност на действията, дисциплина, уважение към установените правила и умение за взаимодействие с другите (Христов, 1927). Благодарение на това коледуването може да се разглежда като важна форма на неформално възпитание, която допринася за развитието на социални умения и утвърждаването на колективните ценности [6,95].

Фолклорните традиции и практики по Коледа в България, Молдова и Гагаузия представляват важна част от културното наследство, което съчетава християнските вярвания и древните народни обреди. Тези практики имат за цел да осигурят благосъстоянието на семейството, здравето, плодородието и да поддържат връзката между поколенията.

В България централно място заема Бъдни вечер, когато цялото семейство се събира на празнична трапеза с нечетен брой постни ястия. От особено значение са символичните продукти — боб, ядки, чесън, които са свързани със защита и изобилие. Важен обред е жизнеността. Коледуването е широко разпространено: групи млади мъже обикалят къщите, пеейки благопожелателни песни, което се разглежда като ритуал за благословение на дома и семейството. Сходна позиция изразява и Михаил Арnaudов, който акцентира върху връзката между християнските и предхристиянските елементи в коледната обредност. Той подчертава, че празникът съчетава религиозното честване на Рождество Христово с древни аграрни култове, насочени към осигуряване на плодородие и благополучие на дома.

В Молдова коледните традиции имат по-изразен колективен характер. В допълнение към семейния празник, посещенията на роднини и кръстници играят важна роля, което укрепва социалните връзки. Коледуването е масово и включва участието на деца и възрастни; задължителен елемент е носенето на "звезда", символизираща раждането на Христос. Така например, Николае Бэтринча отбелязва, че коледуването („colindatul“) в Молдова представлява „форма на колективно благословение“, чрез която общността символично възстановява хармонията между хората и света. Тези обреди изпълняват не само религиозна, но и социална функция, обединявайки цялата общност.

В Гагаузия коледните практики запазват православната основа, но се различават по етнокултурна специфика. Празникът се провежда със семейството, където уважението към старейшините и спазването на традициите са от особено значение. Коледуването също присъства, но е придружено от използването на няколко езика, гагаузки, руски и български езици, което отразява двуезичната среда на региона. Сходни идеи се откриват и в трудовете на гагаузки изследователи. Например Дмитрий Карачобан подчертава, че традиционните празници, включително Коледа, изпълняват ролята на „жива връзка между миналото и настоящето“, чрез която се съхраняват езикът, обичаите и духовните ценности на гагаузкия народ. Според него коледните обреди не са само религиозен акт, а и средство за укрепване на общностната солидарност.

Важно място в структурата на коледната традиция заемат и коледните песни. Те съдържат благопожелания, религиозни символи и морални послания, в които се отразяват представите на народ за доброто, справедливостта, щастието, семейния мир и духовната чистота. Чрез песенното творчество се съхраняват не само поетичните образи, но и дълбоките смисли на народната култура. Както отбелязва Добри Христов, народната песен е носител на духовния свят на народа (Христов, 1927). Това положение е особено важно в контекста на коледната обредност, тъй като именно песента се превръща в средство за съхраняване на колективната памет, предаване на ценности и емоционално единство на участниците в празника [2, 142].

Описание на проведеното изследване

В рамките на настоящата работа са анализирани религиозните практики, семейните ценности и фолклорните обичаи, свързани с Коледа в България, Молдова и Гагаузия. Изследването е базирано на сравнителен анализ на етнографски и културологични източници, както и на богословска литература. Особено внимание е отделено на обредите като коледуването, празничната литургия и трапезата на Бъдни вечер.

Анализ на получените резултати

Резултатите показват, че Коледа изпълнява три основни функции:

Религиозна функция: празникът укрепва вярата чрез пост, молитва и литургия, като насочва към духовно пречистване и нравствено съвършенство (Краев, 1996).

Семейна функция: Коледа утвърждава взаимопомощта, уважението към възрастните, грижата за децата и съпричастността, като създава атмосфера на единство и подкрепа (Виготски, 2022; Тодорова, 2009).

Културна функция: празникът съхранява традиции чрез обреди и песни, които предават морални модели и колективни ценности. Коледуването например се явява форма на неформално възпитание и социализация (Христов, 1927; Арnaudов, 1930; Бэтринча, 2005).

Анализът показва, че въпреки процесите на глобализация и комерсиализация, Коледа продължава да бъде важен механизъм за духовно и морално възпитание, както и за съхраняване на културната идентичност.

Извод

Празникът Коледа представлява синтезна религиозни вярвания, културни традиции и семейни ценности, формирани в процеса на историческото развитие на обществото. Той обединява духовното съдържание на християнската традиция, народните обичаи и семейните форми на празнуване, благодарение на което запазва своето значение като важен културен и социален феномен. Коледа играе съществена роля в духовно-нравственото възпитание на човека, допринася за формирането на личността чрез усвояване на морални ценности, норми на поведение и културни традиции, а също така се явява важен фактор за съхраняването на културната идентичност и приемствеността между поколенията. В съвременните условия особено значение придобива осъзнатото съхраняване на коледните традиции като елемент от духовното и културното наследство на обществото.

Библиографически списък

1. АРНАУДОВ М.(1962) Българско народно творчество: в 12 т. Т. 5. Обредни песни / съст. Х. Вакарелски. София.
2. ВИГОТСКИ Л.С.(2022) Мисленеи реч. Москва: Ексмо.
3. ДЮРКХАЙМЕ.(2018) Елементарни форми на религиозния живот. Москва: Дело.
4. ЕЛИАДЕМ.(1994) Свещеното и нечистото. Москва: Изд-во на Московския държавен университет.
5. КОВАЛОВ И. (2017) Български народни обреди в Молдова. Комрат: Университетско издателство. 129 с.
6. КРАЕВ Г.(1996) Български празници и обичаи.—София: Наука и изкуство.
7. МАРИНОВ Д.(1914) Народна вяра и религиозни обичаи.—София.
8. ХРИСТОВ Д.(1927) Българска народна музика.—София: Наука и изкуство

УДК 398.91(=163.2):316.34

ФОЛКЛОРЕН МОДЕЛ НА СОЦИАЛНАТА ЙЕРАРХИЯ: ПРЕДСТАВИ ЗА АВТОРИТЕТ И ВЛАСТ В ПОСЛОВИЦИТЕ НА БЪЛГАРИТЕ ОТ БЕСАРАБИЯ

Даниил ГЕРГИ,

бакалавър, спец. БЕИ, гр. т-45

E-mail: gergi.danya@gmail.com

Научен ръководител

Валентина НЕВЗОРОВА,

доцент, доктор по изкуствознание и културология

Русенски университет “Ангел Кънчев”,

поделение в град Тараклия

г. Тараклия, РМ.

Abstract: This paper examines Bulgarian proverbs as a source of collective wisdom and national identity. Despite their frequent use in everyday speech, the profound meaning of these paremiological units is often overlooked. The study aims to reveal folk perceptions of power and subordination through a historical and cultural analysis. By examining linguistic imagery in folklore, the research decodes traditional Bulgarian attitudes toward authority, social hierarchy, and the moral dimensions of obedience and protest.

Keywords: Bulgarian proverbs, power and subordination, national identity, cultural analysis.

ВЪВЕДЕНИЕ

Българското народно творчество е богата съкровищница, в която, наред с песните и приказките, специално място заемат пословиците. Те съпътстват българския народ през вековната му история, предават се от уста на уста и пазят националното му самосъзнание. В съвременното общуване тези фолклорни единици често се употребяват механично, което ни лишава от ключовото познание за моралната и социална оценка на предците ни. Те са възникнали като концентрирана форма на народното мировъзрение в трудни за България времена и са били основен начин за запазване на цялостността на българина.

Водени от това разбиране, в този доклад си поставяме за цел да подложим на анализ паремиологичните единици, за да разкрием как колективното съзнание е осмисляло понятията за власт и подчинение. За постигането на тази цел си поставяме следните задачи:

- Да проучим научната терминология и съществуващите класификации на български пословици.
- Да извлечем и систематизираме пословици, отнасящи се до социалната йерархия, от специализираната литература за бесарабските българи
- Да анализираме и дешифрираме народните представи за различните форми на власт – от чуждото потисничество до духовия и божествен авторитет

Важна част от изследването е анализът на паремиите, съхранени в културната среда на бесарабските българи. Техният фолклор е съхранил особено живи и автентични представи за социалната йерархия, поради което в работата са включени и разгледани пословици от книгите на М. Сухинина “Стари думи от град Тараклия” и на Н. Куртев и А. Малешкова “Пословици. Поговорки. Устойчиви словосъчетания. Том III”.

Практическата значимост на разработката се изразява във възможността резултатите от анализа да се използват за по-дълбоко разбиране на българската национална и културното наследство на българите в чужбина. Събраният и систематизиран материал може да служи като основа за по-нататъшни фолклористични, лингвистични и диалектични проучвания на говорите на българите в Бесарабия.

ИЗЛОЖЕНИЕ

1. Същност и терминология на пословиците

Преди да преминем към основната част на доклада, е необходимо да се запознаем с научната терминология на пословици. Според българския фолклорист Цветана Романска те са кратки изречения, които предават в стегната и емоционална форма дълбоки мисли и широки обобщения от наблюдения върху живота[4].

В българския език няма специфични автентични названия за тези паремиологични единици. Терминът – “пословица” е русизъм, зает от първите събирачи на народни умотворения през XIX век. В България народът обикновено ги въвежда със следните изрази: “стари приказки”, “мъдри думи”, “дето има една дума”, “както рекъл някой”, “дето думат старите”, “както е казано” и др. [4, 7, 8]. На някои места обаче хората са ги наричали “притчи” (или “прици”). Така ги нарича и Петко Р. Славейков – известният възрожденски деец, поет и общественик, който е един от първите събирачи на народни умотворения [6].

По-горе посочихме, че българските пословици са концентрирани форми на народното мировъзрение. Тази теза подкрепя писателят, журналист и народопсихолог Марко Семов в книгата си “Бабата знае две и двеста”. Според него тези кратки словесни форми са възникнали в трудни за България времена и са били единственият начин за запазване на моралния и социален интегритет¹ на българина в условията на историческа бездържавност [5].

Българските паремии са резултат от многогодишен колективен опит, натрупан в резултат на работа по нивите, в гората и кошарата; от случки по сватби, кръщенета, в кръчмите “за юзче ракия” или приказки “през плета”. Те се съхраняват от българина в “набръчканото му чело” и по “попуканите му ръце” и достигат до нас в устна форма [5]. Освен че са пазители на българското битие, те са и основни източници за диалектоложки проучвания. Така например П. Р. Славейков, загрижен за запазването на местната езикова и стилистична багра,

¹Интегритет (лат. Integritas, ātis през нем.) Цялостност, целокупност [2].

записва паремии точно така, както ги е чувал [6, 8].

2. Тематична класификация на пословиците и отражение на концепта за властта в народното съзнание

Въпросът за класификация на пословиците се оказва много труден, затова и досега в повечето сборници съставителите предпочитат да ги подреждат по азбучен ред на първата дума [7].

Според Цветана Романска българските паремии могат да бъдат разделени на три основни групи: 1) Историко-политически; 2) Социално-класови; 3) С битова тематика.

Първата група отразява значими или по-дребни исторически факти, направили впечатление на народа със своето обществено и политическо значение. В тях се разкрива тежката картина на робската неволя, гнета и потисничеството. Към тази категория спадат и пословиците, отразяващи борбите за свобода, които свидетелстват за свободолюбивия и борчески дух на българина.

Втората група има за предмет социалните конфликти и взаимоотношенията между народните маси и експлоататорите: бедняци и богаташи, чираци и чорбаджии, селяни и духовници (попове), съдии и т.н.

Третата група представя многостранно и правдиво бита и всекидневието на народа, неговите разбирания, нравствени норми и поведение. В тях се подчертава ползата от труда и учението, като същевременно се критикуват остарели схващания и суеверия. Най-голям дял тук заемат паремите, осмиващи човешките недостатъци и пороци, както и тези, засягащи семейните и роднинските връзки. Много от тях имат поучителен характер и съдържат практически съвети [4].

Поради високата си историко-познавателна, идейно-възпитателна и художествена стойност, народните пословици и поговорки остават актуални и широко употребими и до днес. Те се използват активно в политическата публицистика и в художествената литература. Те са част от речта и на поколенията, родено между 1930 и 1955 година, макар често тези народни умотворения да се употребяват без задълбочено познаване на тяхната теоретична същност [3].

Нека да се върнем към ключовата ни цел – да разгледаме как колективното съзнание е осмисляло и оценявало народните представи у българина за властта и подчинението. Тук специално се обърнахме към пословиците, запазени при бесарабските българи, тъй като те са съхранили особено живи спомени за бита под турското робство. В хода на проучването, разгледахме пословици от книгите на Мария Сухнина “Стари думи от град Тараклия” и на брат и сестра Куртеви “Пословици. Поговорки. Устойчиви словосъчетания. Том III”.

И в двете издания народните умотворения са подредени в азбучен ред, без да са разделени на тематични категории. Те са записани точно така, както са ги чули събирачите, като на места са добавени пояснения в скоби. Откритите в тези книги пословици за властта и подчинението разделяме на четири категории: **Поработителска власт, Духовна власт, Изпълнителна власт и Божествена власт**, като добавяме и точка за **самоопределянето на българина спрямо неговото място в социалната йерархия**.

Първото ясно разграничение е представата на българина за османското владичество. Историческият контекст сочи, че през XIV – XVI в. османците имат изключително агресивно отношение към завладяваното население. Значителна част на младото мъжко население е подлагана на “кръвен данък”(девширме), а немюсюлманските религиозни дейци са били преследвани и подлагани на насилствена ислямизация [1].

В такъв контекст са се появили пословици като: “Турчин кон язде, а раята следом тича”, “Ангелите са на небесата, неволите – на земята”, “На ти, вълчо, агне”, “Карай да върви, рекъл вълкът на магарето”, “Ако имаши ишия, въже/самар/хомот/бримка ша са намери”, “Роб се засмива, гроб не е”, “Турска вяра некръстена, немиросана”.

Както виждаме от представените примери, потиснатият българин изобразява турчина като **вълк**, докато самия той е **агне** или **впрегнато магаре**. В резултат на по-близкия контакт между българи и турци възникват и пословици като: “Калтав мангър не се губи”, “На

турчин диван – чапраз са стои”, *“На турчина всички са длъжни*”, *“Без сатър сече, без въже беси*”, *“Гдето ситите турци, там и гол Хасан*”, *“Две буки и три ченгела правят съд*”, *“Кажу “аго”, та да ми е драго*”, *“На аба лае*”, *“Яде Хасан баница, ама яде и бой*”. Особен интерес представляват вариантите на пословицата за примирението: *“Наведенъ глава сабя нѣ а сече* или *Наведена главъ сабя нѣ а луви*; или *Долна главъ сабя нѣ а зима*; или *Сложена главъ сабя нѣ а фаца*”, *“Рѣба щука, яла тука, вярва Господ – нямам нож*”.

От тази група паремии се наблюдава стремежът на българите да стоят надалеч от османците, които са господари на съдбата им. Изплашеният българин не се осмелява да се съпротиви директно, като дълго *“лае на аба*”.

Вторият вид власт, спомени за която са оставили българските пословици, е духовната власт. Историята съобщава, че през втората половина на XVIII век в политиката на Вселенската патриаршия спрямо българското население настъпват промени. Налага се практиката за откупуване на църковните постове (симония), увеличават се църковните такси и данъци. С наредбата на патриарх Григорий V от 1819 г., започва активното разпространение на гърцизма сред православните народи. Всичко това води до ожесточена борба за българска автокефална църква [1].

Тази борба неизбежно намира отражение в българската парамеология. Негативното отношение към гръцките попове е кодирано в паремии като: *“Ако си срещнал поп, все едно, че си срещнал дявола*”, *“Имаш ли вуйчо владика, ще станеш поп*”, *“Ката ден светия, на края магария*”, *“С пари и магарето става поп*”, *“На Бога сладките думи, на попа тлъстите суми*”. Тук забелязваме крайното недоверие на българите към гръцките свещенослужители. Според народните представи, чрез симония високи духовни длъжности се заемат от недостойни личности.

Не остават незасегнати и онези български духовници, които бездействат по време на активната борба за независима българска църква. Появяват се пословици като: *“Блажени са вярващите*”, *“Ако си държиш езика в устата, ще ти е мирна главата*”, *“Поп, ама разпопен*”, *“Какъвто е попът, такава е и енорията*”, *“Вързан поп – мирну селу*”.

Според българина от възрожденска епоха, попът често не е скромен служител, а бюрократ и скъперник, който се стреми да *“оголи*” и без това бедни селяни. Това се доказва от пословиците: *“Дядо поп не яде боб на празници*”, *“Жаден като поп*”, *“На починалия – мир, на лекаря и попа – пир*”, *“Попът с кандилото и тамяна – дяволът пропъжда, но чорбаджията не може да пропъди*”, *“Платих като на поп*”, *“Попските деца цяло село ги храни*”, *“Попът – за потопа, попадията – за ракията*”, *“Раб Божий, граби що може*”.

Третият вид власт е изпълнителната – в лицето на кметовете и чорбаджиите. Отношението към тях е по-скоро отрицателно, отколкото положително. Българинът ги характеризира със следните изрази: *“Брада царска, глава воденичарска*”, *“Грешното тяло душата изяло*”, *“Една глава – цяло кметство*”, *“Звезда от първа величина*”, *“Роден за мотика, пък станал владика*”, *“Тялото на царя, душата – на Бога, а гърбът – на чорбаджията*”.

Тези управленци често работят в две посоки, като служат на турци и руснаци същовременно и при всякаква възможност променят мнението си според интереса. Това се доказва от следните паремии: *“На султана хляба яде, на московеца жалба пише/молитва чете*”, *“Като гледа – мижѣ, като говори – лижѣ*”, *“И той не знае на кой Господ се моли*”.

Често тези дребни чиновници злоупотребяват с пълномощията си, като събират извънредни данъци, мамят ратаите и купуват длъжностите си с *“немъчени*” пари. Към тях народът отнася пословици като: *“Властта има най-сладката хранилка*”, *“Ако ти е тежка кесията, ша ти е тежка и думата*”, *“Боляринът на кон язди, а сиромашът пешком ходи*”, *“Вълкът не го е грижа за броя на овцете*”, *“Кмет що каже и куче не го лаже*”, *“В тебе ножа, в тебе и хлябът*”, *“Може и да прилича на маймуна, ама кесията му е като на цар*”, *“Мъж с дебела кесия е крал в селото*”, *“Дошло му дюшеш*”.

Паремите дават и подробна характеристика на дейността на кмета и чорбаджиите. Можем да направим извод, че според народното съзнание тяхното управление е изградено

върху насилие, лъжа и празни обещания: *“Кметът чака пъдарят да дойде”, “Кмет я стана, я не стана, ама пъдарин ще стана”, “Кудкудяка, та се възнася, ама не снася”, “Кметът се остра – селото е виновно”*.

Особено внимание заслужават наставленията, които българинът дава на управляваща върхушка. С голяма радикалност той подчертава временния характер на техния пост: *“Живей сред хората, но не забравяй, че и те искат да живеят човешки”, “Ако темелите на къщата не са здрави, тя рухва”, “Доброто име е второ наследство”, “За свален цар цар няма”, “Зле се работи с чорбаджия, щом аргатинът го учи”, “И лъвът се хваща в клетка”, “Колкото и високо да летиш, пак на земята ще кацнеш”, “Калпаво село – калпав кмет”, “От богат и рогат по-далеч, по –рахат”, “Тежка е царската корона, но никой не се отказа от нея”*.

Забележителен е и съветът за социалната адаптация: *“С к’виту ора съ сбираш, такиви слова да пудбираш”*. Накрая българинът не пропуска да се пошегува с властта, както личи от диалога – присмивка: *“Честита ти шапка, Милуше! – Май ми е голяма. – Да ти сера в ушите! – Таман да ми топли!”*, както и чрез изрази като: *“Пишини, мишини”*.

Още една допълнителна, но явно незаличима власт, е властта на Бога. Българинът и по време на робството запазва всеотдайна преданост към религията, живее по Божиите заповеди и се страхува от Неговия гняв. На него той доверява най-сакралните си мисли, чувства и переживявания. С Бога той споделя чрез молитва страданията си: *“Ако е рекъл Господ – ще го бъде”, “Боже, Боже, горе седиш, долу гледаш...”, “Бог е милозлив, царят милостив”, “Бог е на небесата, а хората на земята”, “Господ да ни пази с невидимата си сила”, “От хората ще се криеш, но от Бога не можеш”, “От Бога е студът и съдът”, “Човекът предполага, Господ разполага”, “Господ бъва, не забръва, с пръчка не бий, пулека чука”*.

Последното, върху което искаме да поставим акцент в това проучване, е как се самоназовава обикновеният българин и как се усеща в околния свят. Това се проследява от следните паремии: *“Десета дупка на кавала”, “Кой страда от чуждите, пък ние от своите”, “Орел с подрязани крила никога не гледа на горе”, “Боже, Боже, девет кожи, един калпак и за мене, няма как”, “Ако Господ не ме чуе, то макар хората да ме чуят”, “Дълговете на селянина е цяла робия, “Да видим кой си сурни колчето”, “Агне, ако се отдели от стадото – вълците го ядат”*.

Отношението към авторитетите и държавността е нюансирано: *“Бог казва едно, царят – друго, а ти прави каквото знаеш”, “Ако е богата царицината, богат си и ти”, “Благото на държавата е висш закон”, “Вържи мечката, та да е мирно селото”, “Във всеки дом – своя управа”, “В чуждо село кмет не ставам”, “Държавата не може да се управлява добре, когато мнозина заповядат”*.

Социалните разслоения и несправедливости са описани метафорично: *“Едни по-близо до хората, други – до царя, а трети до Господ”, “Един царува, друг добрува”, “Когато една лъжа се повтаря твърде, често тя се превръща в истина”, “Селото с попа, кметът с парите, а котката с краката”, “Чиновникът е закон, който говори, а пък законът е чиновник, който мълчи”, “Чорбаджийска болест – ратайско здраве”*.

ИЗВОДИ

В резултат на проведения фолклористичен анализ на българските пословици, съхранени в паметта на бесарабските българи, се доказва, че тези паремиологични единици представляват не просто устойчиви езикови форми, а дълбоко концентриран израз на народната философия и светоусещане. Проучването на сборниците на Мария Сухинина и брат и сестра Куртеви потвърждава, че в културната среда на българите в Бесарабия са съхранили автентични и живи представи за социалните отношения, в които ясно се разграничават различните нива на власт – от чуждото потисничество до божия закон.

Анализът разкрива нюансираното отношение към османското владичество като към външна, враждебна сила и образите на “вълка” и “агнето”, където българинът принуден да носи “хомота на робията”. Същевременно духовната власт провокира остро критично отношение към гръцката църковна йерархия (симония и алчност). Изпълнителната власт в лицето на кметове и чорбаджии закономерно става обект на недоверие и сатира,

изобличаваща моралната корупция и преходния характер на постовете им, докато над всички земни йерархии българинът поставя Божествената власт като върховен съд и надежда за справедливост.

В обобщение, българската паремиология разкрива един сложен и нюансиран свят, в който популярният израз “наведената глава” не е признак на поражение, а осмислена стратегия за оцеляване, съчетана с дълбока вътрешна непримиримост към несправедливостта. Тези мъдри послания на предците ни продължават да бъдат актуален източник за разбиране на българската национална идентичност и днес.

Библиографски списък

1. АНГЕЛОВ, П.; БАЕВА, И.; БОТЕВА, Д.; ИВАНОВА, В.; ВАСЕВА, Н.; КАЛИНОВА, Е.; МИТЕВ, П.; ПАВЛОВА, В.; ПОППЕТРОВ, Н.; ТЮТЮНДЖИЕВ, И. *История и цивилизации за 10. клас*. София: Клет, 2018. 352 с.
2. БРАТКОВ, И.; МИЛЕВ, А.; НИКОЛОВ, Б. *Речник на чуждите думи в българския език*. София: Наука и изкуство, 1970. 940 с.
3. КУРТЕВ, Н.; МАЛЕШКОВА, А. *Пословици. Поговорки. Устойчиви словосъчетания. Том III*. Кишинев: Lexon-Prim, 2015. 160 с.
4. РОМАНСКА, Ц. *Въпроси на българското народно творчество*. София: Наука и изкуство, 1976. 434 с.
5. СЕМОВ, М. *Баба знае две и двеста*. София: Партиздат, 1985. 238 с.
6. СЛАВЕЙКОВ, П. Р. *Български пословици*. София: Захарий Стоянов, 2003. 510 с.
7. СТОЙКОВА, С. *Български пословици и поговорки*. София: Слово, 2007. 320 с.
8. СУХИНИНА, М. *Стари думи от град Тараклия*. Кишинев: S.n., 2021. 144 с.

UDK 78.071.1:398.8

ФОЛКЛОРНЫЕ ИСТОКИ И ИХ КОМПОЗИТОРСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ИВАНА ЧЕЛАК

Владислава ГЕРЧУ,
Студентка группы ПМ-24
e-mail: slemskaavlada@gmail.com

Научный руководитель,
Наталья БАРБАНИЯГРА,
Maestru de concert кафедры культуры и искусств КГУ,
Преподаватель фортепиано и камерного ансамбля
высшей категории

barbaneagranat@gmail.com
[https:// orcid.org/0000-0002-9049-7967](https://orcid.org/0000-0002-9049-7967)

Abstract: The article examines the folklore origins and their compositional transformation in the works of Ivan Chelak. It analyzes the principles of working with folk musical material, including intonational development, rhythmic organization, and harmonic enrichment. Special attention is paid to the synthesis of traditional Gagauz elements with the composer's professional musical language. Based on the analysis of selected compositions, the study identifies characteristic features of the composer's individual style, reflecting the interaction between folklore and contemporary compositional practice.

Keywords: folklore, Gagauz music, compositional transformation, national style, musical language.

Вопрос взаимодействия фольклора и профессионального композиторского творчества остаётся одним из ключевых в музыковедении. Народная музыка служит не только

источником тематического материала, но и формирует особое художественное мышление. В условиях глобализации и активного культурного обмена особенно остро встает вопрос сохранения национальной идентичности. Фольклор выступает не только как историко-культурное наследие, но и как живой источник художественного мышления, который находит новое воплощение в профессиональном композиторском творчестве. Исследование трансформации фольклорных элементов позволяет выявить механизмы взаимодействия традиционного и академического музыкального языка.

Актуальность темы состоит в сохранении культурных национальных традиций, новизне творческих исканий обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, отражающих как современное состояние музыкознания, так и культурные процессы в Республике Молдова. Новизна заключается в сочетании народных гагаузских интонаций с современными композиторскими техниками. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью осмысления роли фольклора как основы композиторского мышления, изучения индивидуального стиля Ивана Челака и сохранения культурного наследия гагаузского народа в современном музыкальном пространстве.

Объект исследования: музыкальное творчество композитора Ивана Челака в контексте национальной фольклорной традиции, а также сам гагаузский музыкальный фольклор как источник формирования его авторского стиля.

Предмет исследования: процесс художественной переработки и интеграции фольклорных элементов (мелодических, ритмических, ладовых, жанровых и образно-семантических) в авторском музыкальном языке композитора Ивана Челака, а также способы их стилистической трансформации в контексте профессионального композиторского творчества.

Целью исследования является выявление и комплексный анализ способов переосмысления и трансформации фольклорных элементов в музыкальном языке композитора Ивана Челака, а также определение их роли в формировании его индивидуального авторского стиля.

Задачи исследования:

- 1) охарактеризовать особенности гагаузского музыкального фольклора (ладовые, ритмические, интонационные, жанровые)
- 2) рассмотреть творческое наследие композитора Ивана Челака в контексте национальной музыкальной культуры
- 3) выявить основные формы обращения к фольклору в его произведениях (цитирование, стилизация, авторская переработка)
- 4) проанализировать методы композиторской трансформации фольклорного материала (гармонизация, фактурное развитие, жанровая адаптация)

Творчество Ивана Челака занимает значимое место в музыкальной культуре Гагаузии, демонстрируя органичное соединение национальных традиций и современных композиторских подходов. Его произведения отражают глубокую связь с фольклорными истоками, переосмысленными через призму индивидуального художественного языка.

Фольклор как основа музыкального мышления.

Гагаузский музыкальный фольклор характеризуется богатством ладовых структур, метроритмической свободой и выразительной мелодикой. Особое значение имеют:

- речитативно-песенные интонации
- асимметричные ритмы
- импровизационность исполнения.

Эти черты находят отражение в творчестве Ивана Челака, становясь основой его музыкального языка. Однако композитор не ограничивается цитированием фольклора, а стремится к его художественной переработке.

Принципы композиторской трансформации.

В произведениях Ивана Челака можно выделить несколько основных способов работы с фольклорным материалом:

- интонационная переработка
- варьирование фольклорных мелодий
- изменение интервалов и ритмической структуры
- ритмическая трансформация
- гармоническое обогащение
- жанровая стилизация

Все это позволяет сохранить национальный колорит при создании нового тематического материала. В своем творчестве композитор активно применяет характерные для гагаузской музыки неравномерные размеры, использует синкопированный ритм и полиритмию. В области гармонического обогащения традиционные модальные структуры дополняются элементами современной гармонии, включая расширенные аккорды и нестандартные тональные связи. В сфере жанровой стилизации прослеживается обращение к народным жанрам - танец, песня, обрядовая музыка, которые получают новое художественное воплощение.

Особенность композиторского почерка Ивана Челак заключается в органичном соединении фольклорных элементов с профессиональными средствами музыкальной выразительности. Фольклор в его произведениях выступает не как архаичный элемент, а как живое воплощение синтеза традиции и индивидуального стиля, как живой источник вдохновения, способный к развитию и трансформации. Композитор формирует собственный стиль, в котором национальные черты становятся основой для создания универсального художественного языка.

Фольклор и его трансформация.

Для более глубокого понимания принципов композиторской работы Ивана Челак обратимся к анализу отдельных произведений, в которых наиболее ярко проявляется взаимодействие фольклорного начала и авторского мышления.

Фортепианные миниатюры: интонационная природа тематизма.

В ряде фортепианных пьес композитора, таких как «Боль расставания», «Наша Родина», «Шалун», «Старая тележка» (условно — лирического и танцевального характера) прослеживается опора на песенную мелодику гагаузского фольклора.

Мелодическая линия строится по принципу узкого диапазона с постепенным расширением, опорой на устойчивые ступени лада, активного использования секундовых и терцовых оборотов. Характерной чертой является речитативность интонации, приближающая музыкальную ткань к живой народной речи. При этом композитор избегает прямого цитирования, создавая обобщённый интонационный тип, узнаваемый как национальный.

Гармонический язык здесь выполняет функцию «осовременивания» фольклора:

- вводятся альтерированные аккорды,
- используются параллельные движения,
- наблюдается размытие классической функциональности.

Танцевальные пьесы: ритмическая модель фольклора.

Особенно показательной является группа произведений, основанных на танцевальных жанрах. В них отчётливо проявляются асимметричные размеры (например 5/8, 7/8), акцентная переменность, остинатные ритмические формулы. Фольклорная основа здесь трансформируется через усложнение фактуры (аккордовые пласты, полиритмия), варьирование метрической структуры, динамическое развитие повторяющихся элементов. Таким образом, танцевальный первоисточник сохраняет свою энергетику, но приобретает концертную выразительность и масштаб.

Лирические образы: жанровая трансформация песни.

В произведениях кантиленного характера композитор обращается к традиции протяжной песни. Здесь можно выделить:

- свободный метр (rubato)
- распевность мелодии

➤ импровизационную свободу формы.

Фольклорный жанр песни трансформируется в инструментальную лирику, где мелодия становится более протяжённой и драматически насыщенной, гармония усложняется, создавая эмоциональную глубину, а форма приобретает черты сквозного развития. В подтверждении предоставляем 2 миниатюры из «Сборника фортепианной и камерной музыки композиторов из Гагаузии» [1].

Фактурные особенности как средство стилизации.

Особое значение в творчестве Ивана Челак имеет фактура, которая также выступает носителем фольклорных признаков. Здесь можно выделить:

- имитацию народных инструментов
- использование остинато как аналога народного аккомпанемента
- чередование плотной и прозрачной фактуры, создающее эффект живого исполнения.

Иван Челак не только композитор, но и активный педагог и исследователь. Он стал профессором композиции в Анкаре и внёс вклад в развитие музыкального образования, одновременно продолжая творческую деятельность и участвуя в международных конкурсах, где неоднократно получал награды [3].

Особое место в его творчестве занимает *«Гагаузская сюита»* – произведение, в котором ярко проявляется его авторский стиль. Сюита стала результатом стремления композитора к переосмыслению и трансформации гагаузского фольклора в академическую форму. В ней сочетаются народные мелодические и ритмические элементы с современными композиторскими приёмами и симфоническим мышлением. Произведение получило признание: в 2013 году сюита была отмечена почётным дипломом на национальном конкурсе симфонической музыки, а её премьера состоялась 26 октября 2016 года в Анкаре под управлением Сунай Муратов.

Сама сюита *«Gagauzsüiti»*, написанная в 2012 году для большого симфонического оркестра, является одним из центральных произведений композитора. Она получила признание на международном уровне: в 2013 году была отмечена на конкурсе, организованном Sevda-Cenap And Music Foundation, а её премьера состоялась в 2016 году в Анкаре. В дальнейшем произведение транслировалось на государственном радио TRT, что способствовало его широкой популяризации в Турции [1].

С художественной точки зрения «Гагаузская сюита» представляет собой пример синтеза национального и академического начал. Произведение опирается на жанровые и интонационные особенности гагаузского фольклора, но воплощает их в форме симфонической сюиты – многочастного цикла, основанного на контрасте частей, объединённых единым замыслом.

Таким образом, «Гагаузская сюита» является не только важным этапом в творчестве Челак, но и значимым вкладом в развитие гагаузской профессиональной музыки, демонстрируя синтез национальной традиции и современного академического искусства.

Выводы аналитического раздела:

Проведённый анализ позволяет выделить ключевые особенности композиторской трансформации фольклора в творчестве Ивана Челак:

- отказ от прямого цитирования в пользу стилизации
- сохранение интонационной и ритмической природы фольклора
- усложнение гармонического языка
- перевод народных жанров в профессиональную музыкальную форму.

Таким образом, композитор создаёт новую художественную реальность, в которой фольклор не воспроизводится, а переосмысливается и развивается.

Заключение

Творчество Ивана Челак демонстрирует значительный потенциал фольклора как основы композиторского мышления. Через процессы трансформации народные интонации приобретают новое звучание, сохраняя при этом свою культурную идентичность. Таким

образом, композитор выступает посредником между традицией и современностью, способствуя сохранению и развитию гагаузского музыкального наследия.

Библиографический список

1. БАРБАНИЯГРА, Н.; МУТКОГЛО, Т. Аутентичное музыкально-фольклорное наследие гагаузов в произведениях представителей гагаузской национальной культуры. В: *Сборник произведений фортепианной и камерной музыки композиторов из Гагаузии*. Комрат, 2025.
2. СТРОГАНОВ, М. *Исторические корни фольклорных жанров*. Монография. Москва, 2019.
3. MUTCOGLO, T. & BARBANEAGRA N. Preservation of folklore traditions in the piano works of Gagauz composers. В: *Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective: conferința științifico-practică internațională*, ediția a 2-a. Bălți, 2023, p. 55-59.
4. CELAK, I. *Gagauz Suiti*. Видео хостинг. Доступно: https://www.youtube.com/watch?v=LsglrUP6a8g&list=RDLsglrUP6a8g&start_radio=1

УДК 78.071.4 2:784.96

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ОРНАМЕНТИКИ У СТАРШИХ ХОРИСТОВ НА ОСНОВЕ БАЛКАНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Юрий ГРИБИНЕНКО,

Студент группы ПМ-23

e-mail:

kundaliny2020@gmail.com

Научный руководитель:

Вероника ВЕЛИКСАР,

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the problem of forming vocal ornamentation skills in senior choir students within the system of music education. The pedagogical potential of Balkan folklore is revealed as an intonationally rich material that contributes to the development of auditory-vocal coordination, modal sense, and musical thinking. The necessity of a step-by-step formation of ornamentation skills is substantiated, taking into account the age and psychophysiological characteristics of students. A system of methodological recommendations aimed at developing ornamentation thinking and expressive intonation in choral performance is presented.

Keywords: vocal ornamentation, Balkan folklore, choral singing, musical thinking, intonation perception, vocal pedagogy

Введение

Сегодня музыкальное образование всё больше направлено не только на развитие исполнительских навыков, но и на формирование у учащихся способности понимать и интерпретировать музыку. Важно не просто воспроизвести текст, а услышать и передать его смысл. В этом плане особую роль играет вокальная орнаментика. Она помогает сделать исполнение более выразительным и гибким. В народной традиции орнамент не воспринимается как украшение — он напрямую связан с содержанием мелодии и её эмоциональным оттенком [5, с. 38].

Особый интерес в педагогическом аспекте представляет балканский фольклор, включающий молдавскую, гагаузскую и болгарскую традиции. Данный музыкальный материал отличается развитой системой мелизматических приёмов, вариативностью

интонационных моделей и тесной связью с речевой интонацией. Это делает его эффективной основой для развития интонационного слуха, ладового чувства и музыкального мышления учащихся.

Практика хорового обучения показывает, что освоение орнаментальных элементов вызывает у старших хористов определённые затруднения. К наиболее распространённым можно отнести недостаточную сформированность ладового чувства, несформированность слухо-голосовой координации, а также восприятие орнамента как внешнего украшения без понимания его художественной функции.

Согласно положениям психологии музыкальных способностей, разработанным Б.М. Тепловым, развитие музыкального слуха связано с активной слуховой деятельностью и формированием внутреннего слуха [7, с. 52]. Это позволяет рассматривать обучение вокальной орнаментике как комплексный процесс, включающий развитие слухового восприятия, вокальной техники и музыкального мышления.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и разработке методических рекомендаций по формированию вокальной орнаментики у старших хористов средствами балканского фольклора.

Научная новизна работы состоит в уточнении и систематизации методических подходов к формированию вокальной орнаментики с учётом интонационной специфики балканского фольклора и особенностей музыкального мышления учащихся.

Практическая значимость определяется возможностью применения предложенных рекомендаций в работе преподавателей музыкальных школ и хормейстеров для повышения качества вокально-хоровой подготовки.

Теоретические основы формирования вокальной орнаментики

Вокальную орнаментiku можно понимать как набор приёмов, которые делают исполнение более живым и выразительным. При этом дело не только в технике. Многое зависит от того, как исполнитель слышит и понимает музыку. Без этого даже правильно выполненный орнамент может звучать формально.

С педагогической точки зрения орнамент можно рассматривать как средство развития интонационного слуха и подвижности голосового аппарата. При этом важно учитывать, что техника сама по себе не является целью. Как отмечает Т. Желяпова, она приобретает значение лишь тогда, когда служит передаче художественного образа [3, с. 24]. В противном случае исполнение остаётся формальным.

В этномузыкологическом контексте орнаментика выступает как устойчивая система интонационных моделей, закреплённых в народной традиции. Для фольклорной мелодики характерны вариативность и импровизационность, поэтому орнамент здесь играет роль не украшения, а способа интонационного развития мелодии [5, с. 71].

Балканский фольклор представляет собой один из наиболее показательных примеров такой орнаментальной культуры. В нём мелизматические элементы тесно связаны с речевой интонацией и определяют характер музыкального движения. Исследования В.Н. Велисар показывают, что обращение к региональному фольклору способствует не только развитию слуха, но и повышает интерес учащихся к музыкальной деятельности [8, с. 63].

Говоря о музыкальном мышлении, важно подчеркнуть, что речь идёт не только о восприятии, но и о способности активно работать с интонационным материалом. В.В. Медушевский отмечает, что музыкальное мышление включает процессы осмысления и преобразования звуковых структур [6, с. 112]. Это особенно заметно при работе с орнаментами, где требуется точность и осознанность интонирования.

В целом можно сказать, что освоение вокальной орнаментики не ограничивается только технической стороной. Этот процесс связан с развитием слуха, вокальных навыков и понимания музыкального содержания. Только при их сочетании орнамент начинает звучать выразительно и становится частью музыкального высказывания.

Методические рекомендации по формированию вокальной орнаментики

Формирование вокальной орнаментики у старших хористов – это не просто отработка

отдельных приёмов, а постепенное освоение целостной системы интонирования. Важно учитывать, что орнамент напрямую связан с развитием слуха, ладового чувства и умением осмысленно исполнять музыкальный материал.

Работу целесообразно выстраивать поэтапно. Сначала формируется *вокальная база*: дыхание, устойчивое звуковедение, чистота интонации. На практике именно на этом этапе становятся заметны основные проблемы, которые в дальнейшем мешают освоению мелизмов. Если эта основа недостаточно сформирована, орнаменты звучат неточно и теряют выразительность.

После этого можно переходить к простым *орнаментальным элементам* – опеваниям, соседним звукам, коротким мелизматическим оборотам. Их лучше отрабатывать в спокойном темпе, чтобы учащиеся могли контролировать интонацию и слышать каждое звуковое движение. Здесь важно не столько количество, сколько осознанность исполнения.

На практике часто наблюдается ситуация, когда учащиеся пытаются быстро воспроизвести орнамент, не понимая его структуры. В результате теряется точность и выразительность. Поэтому важно не спешить и уделять внимание качеству исполнения на каждом этапе. Такой подход даёт более устойчивый результат.

На следующем этапе вводятся более сложные элементы, характерные для балканского фольклора. Это уже требует от учащихся большей устойчивости интонации и понимания ладовой опоры. Полезно работать с *повторяющимися интонационными моделями* – это помогает быстрее закрепить слуховые представления.

Постепенно орнамент включается в *художественное исполнение*. В этот момент важно сместить акцент: не «как спеть», а «зачем это звучит именно так». Орнамент должен восприниматься как часть музыкальной речи, а не как техническое украшение.

Отдельное внимание стоит уделить *осознанному интонированию*. Практика показывает, что учащиеся лучше усваивают материал, если понимают структуру мелодии. Для этого полезно:

- выделять опорные звуки;
- проследить направление мелодии;
- сравнивать разные варианты исполнения.

Такой подход помогает избежать механического пения и формирует более устойчивые навыки.

Развитие *ладового чувства* также играет ключевую роль. Учащиеся должны ощущать, к какому звуку стремится мелодия. Этому способствуют упражнения с возвращением к опорному тону и разбор интонационной структуры [7, с. 89].

Слухо-голосовая координация формируется через последовательность: сначала услышать, затем представить и только после этого воспроизвести. На практике хорошо работает подражание, особенно при работе с фольклорными образцами, где орнамент передаётся в живом звучании [2, с. 102].

Балканский фольклор в этом отношении даёт богатый материал. Его вариативность позволяет включать элементы импровизации, что делает процесс обучения более живым и интересным для учащихся [4, с. 56].

Важно учитывать и *темп работы*. Быстрый переход к ускоренному исполнению, как правило, приводит к потере точности. Гораздо эффективнее двигаться постепенно, сохраняя качество звучания.

В хоровой практике добавляется ещё одна задача – *согласованность исполнения*. Орнаменты должны звучать одинаково у всех участников. Для этого полезна работа по партиям и в небольших группах с последующим объединением.

Также стоит учитывать *индивидуальные особенности* учащихся. Одни быстрее осваивают интонационные модели, другим требуется больше времени для формирования слуховых представлений. В связи с этим важно варьировать задания и темп работы.

В результате можно отметить, что работа над вокальной орнаментикой требует не только технической подготовки, но и осознанного подхода со стороны учащихся. Важно,

чтобы орнамент воспринимался как часть музыкальной речи, а не как отдельный элемент. Это позволяет добиться более выразительного и целостного исполнения.

Выводы

Проведённый анализ позволил установить, что вокальная орнаментика занимает важное место в системе вокально-хорового исполнительства, поскольку обеспечивает интонационную выразительность и способствует более глубокому раскрытию художественного содержания произведения. Орнамент в данном контексте выступает не как внешнее украшение, а как значимый элемент музыкальной речи. Обращение к балканскому фольклору показало его высокую педагогическую эффективность. Молдавская, гагаузская и болгарская традиции отличаются интонационной насыщенностью и вариативностью, что создаёт благоприятные условия для развития слухо-голосовой координации, ладового чувства и музыкального мышления учащихся.

В процессе работы были обозначены основные трудности, возникающие у старших хористов при освоении орнаментальных элементов. К ним относятся недостаточная устойчивость интонации, слабая координация между слухом и голосом, а также недостаточное понимание выразительной роли орнамента. Данные особенности подтверждают необходимость целенаправленной методической работы.

Разработанные рекомендации, основанные на принципах поэтапного обучения, осознанного интонирования, опоры на ладовое чувство и активного использования фольклорного материала, позволяют выстроить логичную и последовательную систему формирования орнаментальных навыков. Их применение способствует не только развитию вокально-технических умений, но и формированию художественного мышления и устойчивого интереса к народной музыкальной культуре.

Использование балканского фольклора в процессе вокально-хорового обучения может рассматриваться как эффективное средство формирования вокальной орнаментики у старших хористов. Работа с балканским фольклором может эффективно использоваться в обучении, если она выстроена последовательно и учитывает особенности учащихся.

Библиографический список

1. ВЕТЛУГИНА, Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1988.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
3. ЖЕЛЯПОВА, Т. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007.
4. ЗЕМЦОВСКИЙ, И.И. Фольклор и композитор. М.: Советский композитор, 1978.
5. КВИЛИНKOBA, Е.Н. Музыкальный фольклор: проблемы теории и практики. Кишинёв: Штиинца, 2005.
6. МЕДУШЕВСКИЙ, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. – 254 с.
7. ТЕПЛОВ, Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003.
8. ВЕЛИКСАР, В.Н. Болгарская народная песня в полиэтнической среде Тараклийского района Республики Молдова. Тараклия: Б. и, „Centrografic”, 2018
9. ВЕЛИКСАР, В.Н. 100 болгарских народных песен из Тараклийского района. Тараклия: Б.и., „Centrografic”

РЕПЕРТУАР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ АККОРДЕОНИСТОВ

Николай ГУНА,
Магистрант гр, ММВ-24
e-mail: guna_kolya11@mail.ru
Научный руководитель

Нина ГОРБАЧЕВА,
доктор, конференциар
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the role of educational and artistic repertoire in the process of developing performance skills of accordion students at the initial stage of training. It substantiates the need for a purposeful selection of repertoire as a means of developing coordination, rhythmic, and auditory abilities. The results of an experimental study are presented, confirming the effectiveness of using repertoire in the formation of performance skills.*

Keywords: *accordion, performance skills, repertoire, music education, coordination, rhythm, initial stage of training*

Современная система музыкального образования ориентирована на формирование не только технически подготовленного, но и художественно развитого исполнителя. Особое значение в этом процессе имеет начальный этап обучения, на котором закладываются основы исполнительской деятельности, формируются базовые навыки и развивается музыкальное мышление учащихся.

Одним из ключевых средств формирования исполнительских навыков является репертуар, который выполняет не только обучающую, но и развивающую функцию. Через музыкальные произведения учащиеся осваивают основные элементы исполнительской техники, развивают слуховой контроль, координацию движений и способность к художественному осмыслению музыкального материала.

Исполнительская деятельность музыканта представляет собой сложный, многоуровневый процесс, включающий тесное взаимодействие слуховых, двигательных и интеллектуальных компонентов. В процессе исполнения происходит одновременная работа нескольких психофизиологических систем: слуховой анализ обеспечивает контроль качества звучания, двигательная система отвечает за точность и координацию движений, а интеллектуальная – за осмысление музыкального текста, его структуры и художественного содержания. Музыканты вынуждены развивать многокомпонентную способность, предполагающую параллельное выполнение различных задач: контроль правильной посадки и положения инструмента, координацию движений правой и левой руки, управление мехом (в случае аккордеона), а также постоянную оценку звукового результата. Например, при исполнении даже простой пьесы учащийся должен одновременно следить за равномерностью движения меха, точностью нажатия клавиш, соблюдением ритма и характером звучания.

Особую трудность для начинающих исполнителей представляет необходимость одновременного восприятия и воспроизведения различных элементов музыкальной структуры – ритма, мелодии, динамики и артикуляции. На практике это проявляется в том, что ученик, сосредотачиваясь, например, на правильном ритме, может терять контроль над качеством звука или координацией рук. Это связано с ограниченным объемом внимания и недостаточной сформированностью исполнительских навыков. Так, при попытке соединить партии правой и левой руки, учащиеся часто сбиваются, останавливаются или нарушают

метрическую пульсацию, поскольку еще не способны одновременно удерживать в сознании несколько параметров исполнения.

Данная особенность требует высокого уровня концентрации внимания, способности к его распределению и переключению, а также развитого слухового контроля. В процессе обучения важно формировать у учащихся умение не только выполнять отдельные действия, но и интегрировать их в единый исполнительский процесс. Это достигается посредством поэтапной работы: сначала осваиваются отдельные элементы (ритм, мелодия, движения), затем происходит их постепенное объединение. Например, учащийся сначала разучивает мелодию правой рукой, затем отдельно отрабатывает аккомпанемент левой руки, и лишь после этого соединяет обе партии в медленном темпе, контролируя каждый элемент исполнения. Такой подход способствует снижению нагрузки на внимание и формированию устойчивых координационных связей. Исполнительская деятельность требует от музыканта высокой степени организованности психических процессов, а ее успешное освоение на начальном этапе обучения возможно только при условии целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие слухового контроля, координации движений и способности к осознанному исполнению музыкального материала.

В связи с этим формирование исполнительских навыков должно осуществляться поэтапно, с постепенным переходом от освоения отдельных элементов к их интеграции в целостную исполнительскую деятельность.

Репертуар является важнейшим компонентом учебного процесса, поскольку именно через него реализуются основные задачи музыкального обучения. Он выступает не только как средство передачи музыкального материала, но и как инструмент формирования исполнительских навыков.

Правильно подобранный репертуар позволяет развивать координацию правой и левой руки, формировать устойчивое ритмическое чувство, совершенствовать навыки звукоизвлечения, развивать слуховой контроль, формировать художественное мышление.

Особую роль играет соответствие репертуара возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. На начальном этапе обучения музыкальный материал должен быть доступным, образным и эмоционально насыщенным.

Подбор репертуара в классе аккордеона должен осуществляться на основе комплекса взаимосвязанных педагогических принципов, обеспечивающих эффективное и последовательное формирование исполнительских навыков учащихся. Прежде всего, важнейшее значение имеет принцип доступности, согласно которому произведения должны соответствовать уровню технической подготовки учащегося, его возрастным особенностям и индивидуальным возможностям. На начальном этапе обучения это могут быть простые мелодии с ограниченным диапазоном и несложным ритмическим рисунком, например, детские песенки или народные попевки в размере 2/4, где ученик может сосредоточиться на правильной постановке рук, извлечении звука и элементарной координации. Если же репертуар будет слишком сложным, это может привести к формированию неправильных навыков и снижению мотивации.

Не менее важен принцип постепенного усложнения, который предполагает последовательное наращивание сложности учебного материала. После освоения одноголосных мелодий учащимся предлагаются произведения с элементарным аккомпанементом, например, сопровождение типа «бас – аккорд», требующее координации правой и левой руки. В дальнейшем вводятся пьесы с более разнообразной ритмикой, динамическими оттенками и элементами полифонии. Такой подход обеспечивает устойчивое развитие исполнительских навыков и позволяет избежать перегрузки учащихся.

Принцип художественной ценности предполагает включение в репертуар произведений, обладающих выразительным музыкальным содержанием и способствующих развитию художественного вкуса. Даже на начальном этапе важно использовать не только учебные упражнения, но и музыкально выразительные пьесы, например, кантиленные мелодии, которые помогают учащимся осваивать выразительное звукоизвлечение,

фразировку и динамику. Это способствует формированию у учащихся эмоционального отношения к музыке и понимания ее художественного смысла.

Принцип разнообразия требует использования репертуара различных жанров, стилей и национальных традиций. Включение народных мелодий, в том числе гагаузских, болгарских и румынских, позволяет расширить музыкальный кругозор учащихся, развивает их ритмическое чувство и способствует более глубокому восприятию музыкальной культуры. Например, танцевальные мелодии помогают формировать четкую метрическую пульсацию, а лирические песни – развивать выразительность и певучесть звука.

Наконец, принцип педагогической целесообразности предполагает, что каждое произведение должно решать конкретные учебные задачи. Так, одни пьесы могут быть направлены на развитие координации рук, другие – на освоение определенных ритмических моделей, третьи – на формирование навыков меховедения или динамического контроля. Например, простая пьеса с повторяющимся ритмическим рисунком может использоваться для закрепления метрической устойчивости, а произведение с контрастной динамикой – для развития выразительности исполнения. Соблюдение всех данных принципов позволяет выстроить логически последовательную и педагогически обоснованную систему работы с репертуаром, обеспечивающую эффективное формирование исполнительских навыков учащихся на начальном этапе обучения игре на аккордеоне.

На начальном этапе обучения игре на аккордеоне особое значение приобретает правильно подобранный репертуар, который должен быть доступным, разнообразным и педагогически целесообразным. В практике обучения целесообразно использовать простые мелодические пьесы, народные песни, танцевальные произведения, а также упражнения и этюды, направленные на развитие основных исполнительских навыков. Простые мелодические пьесы с ограниченным диапазоном и несложной ритмической организацией позволяют учащимся сосредоточиться на формировании базовых умений: правильной посадки, постановки рук, точности звукоизвлечения и элементарной координации. Например, небольшие одноголосные мелодии или попевки помогают учащимся освоить плавное ведение фразы и развивают начальные навыки слухового контроля.

Особую педагогическую ценность представляет народный репертуар, в том числе гагаузские, болгарские и румынские народные песни и танцы. Такие произведения отличаются ясной ритмической структурой, повторяемостью мелодических оборотов и доступностью для восприятия. Например, гагаузская народная песня «Oglan» с четким двудольным размером помогает учащимся освоить устойчивую метрическую пульсацию, а болгарские танцевальные мелодии способствуют развитию ритмической гибкости и координации движений. Румынские народные мелодии, отличающиеся выразительной интонацией, помогают формировать чувство фразировки и музыкальной выразительности. Благодаря своей образности и эмоциональной насыщенности народный репертуар повышает интерес учащихся к занятиям и способствует более естественному усвоению музыкального материала.

Танцевальные произведения играют важную роль в развитии ритмического чувства и двигательной координации. Четкая метрическая организация, акцентированность сильных долей и повторяемость ритмических формул позволяют учащимся быстрее ориентироваться в музыкальном тексте. Например, простые польки или марши помогают закрепить ощущение темпа и ритма, а также развивают устойчивость исполнения.

Упражнения и этюды на начальном этапе выполняют важную функцию закрепления технических навыков. Они направлены на развитие независимости пальцев, точности движений и координации. Например, простые гаммообразные последовательности или упражнения на повторяющиеся ритмические рисунки помогают учащимся автоматизировать двигательные навыки и подготовиться к исполнению более сложных произведений.

Таким образом, грамотно подобранный репертуар выступает как эффективное средство интеграции технических и художественных компонентов исполнительской деятельности. Он обеспечивает постепенный переход от элементарных навыков к более

сложным формам музыкального исполнения, способствует развитию музыкального мышления, слухового контроля и формированию целостной исполнительской культуры учащегося.

Репертуар является одним из ключевых средств формирования исполнительских навыков учащихся класса аккордеона на начальном этапе обучения. Его педагогически целесообразный подбор обеспечивает развитие координационных, ритмических и слуховых способностей, а также способствует формированию художественного мышления.

Использование разнообразного, доступного и художественно ценного репертуара позволяет создать условия для целостного развития исполнительской деятельности учащихся. Таким образом, репертуар выступает не только как средство обучения, но и как важнейший фактор формирования музыкальной личности.

Библиографический список:

1. GAGIM I., Ileahti M. Dicționar de pedagogie muzicală. Chișinău: Știința, 1994. 207 p.
2. Repertoriupentruacordeon (nivel începător și mediu). București: Editura Grafoart, 2010. 132 p.
3. КРЫЛОВА, Е. В. Формирование исполнительских навыков у учащихся детских музыкальных школ. М.: Музыка, 2010. – 160 с.
4. ОБРАЗЦОВА, Н. А. Методика обучения игре на баяне и аккордеоне. М.: Музыка, 2005. 176 с.
5. ПЕТРУШИН, В. И. Музыкальная психология. М.: Владос, 2008. – 384 с.

УДК 37.036.014.12:786.2

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА АККОРДЕОНЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Эдуард ДУШКОВ

Студент группы ПМ-23

E-mail: eduardduskov5@gmail.com

Научный руководитель:

Вероника ВЕЛИКСАР,

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *This article examines the process of forming performance skills at the initial stage of teaching accordion playing in children's music school. Particular attention is paid to the author's understanding of the role of early musical education as a foundation for further artistic development. The article analyzes the specifics of teaching, identifies common mistakes and substantiates methodological approaches based on modern pedagogical concepts.*

Keywords: *accordion, initial training, performance skills, musical thinking, pedagogy*

Введение

Начальный этап обучения игре на аккордеоне является определяющим в формировании будущего музыканта. Именно в этот период закладываются не только технические основы, но и формируется отношение учащегося к инструменту, к процессу обучения и к музыке как виду искусства [1, с. 32; 4, с. 18]. В современной педагогической практике всё чаще наблюдается ситуация, когда учащиеся, обладая определёнными техническими навыками, не демонстрируют осмысленного музыкального исполнения. Это свидетельствует о том, что на раннем этапе обучения недостаточное внимание уделяется развитию музыкального мышления и слухового контроля [3, с. 28].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью переосмысления традиционных подходов к начальному обучению. Сегодня уже недостаточно просто обучать технике – важно формировать у учащегося способность осмысленно воспринимать и воспроизводить музыкальный материал.

Цель статьи заключается в анализе процесса формирования исполнительских навыков и выявлении условий их эффективного развития на начальном этапе обучения игре на аккордеоне.

Основная часть

Начальный этап обучения игре на аккордеоне отличается высокой степенью сложности, что обусловлено многокомпонентностью исполнительского процесса [2, с. 63]. Учащийся одновременно должен контролировать несколько элементов: мех, правую и левую руку, координацию движений и слуховое восприятие. Основная трудность заключается не столько в технической стороне, сколько в необходимости одновременного освоения различных видов деятельности. Для ребёнка это представляет серьёзную нагрузку, особенно в условиях недостаточно сформированного внимания. Особое значение имеет работа меха. В отличие от многих других инструментов, на аккордеоне именно мех является источником звука и средством его выразительности. Поэтому формирование навыка управления мехом должно рассматриваться как центральная задача начального этапа обучения [5, с. 34]. Важно отметить, что многие учащиеся воспринимают мех исключительно как технический элемент, не осознавая его выразительных возможностей. На наш взгляд, задача педагога – с первых занятий формировать у ученика представление о мехе как о «дыхании» инструмента.

Не менее значимой является проблема координации рук. Правая рука выполняет мелодическую функцию, тогда как левая обеспечивает гармоническое сопровождение. Для начинающих учащихся это требует значительных усилий и часто приводит к рассогласованности действий. В этой связи, считаем целесообразным постепенное введение координационных задач, начиная с изолированного освоения отдельных элементов и переходя к их объединению. Практика показывает, что эффективным средством развития координации является работа с простыми пьесами начального уровня, такими как «Полька» и «Марш» Д.Б. Кабалевского. Эти произведения отличаются чёткой метrorитмической организацией и доступной фактурой, что позволяет учащимся постепенно осваивать взаимодействие правой и левой руки. Кроме того, применяются специальные упражнения на ведение меха: длительное извлечение звука на одном тоне с постепенным изменением динамики. Такие упражнения способствуют формированию контроля над звуком и развитию «чувства меха» [5].

Исполнительские навыки представляют собой сложную систему, включающую в себя технические, слуховые и художественные компоненты. Однако, ключевой нами видится именно их взаимосвязь.

Технический компонент включает в себя владение инструментом: работу меха, пальцевую технику, координацию движений. Слуховой компонент связан со способностью воспринимать и контролировать звучание. Художественный компонент отражает уровень музыкального мышления и выразительности исполнения.

Важно подчеркнуть, что развитие этих компонентов должно происходить одновременно. Если один из них отстаёт, это негативно сказывается на общем уровне исполнительства. Например, при хорошо развитой технике, но слабом слуховом контроле, исполнение становится формальным. В свою очередь, при развитом слухе, но недостаточной технике, ученик не может реализовать свои музыкальные представления.

Таким образом, формирование исполнительских навыков следует рассматривать как целостный процесс, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы [1, с. 78].

В собственной практике мы пришли к выводу, что наиболее эффективным является параллельное развитие всех компонентов исполнительского навыка. Например, при разучивании даже простых мелодий учащимся предлагается не только правильно сыграть ноты, но и определить характер произведения, его динамику и фразировку. Такой подход

способствует более глубокому усвоению материала и формированию целостного музыкального мышления [1, с. 102].

Наши утверждения базируются на основе проведенного эксперимента в Детской музыкальной школе им. А. Валькова, муниципии Комрат, АТО Гагаузия. В исследовании приняли участие 4 учащихся 1–2 классов ПУ ДМШ в возрасте 7–8 лет, находящиеся на начальном этапе обучения игре на аккордеоне. Все участники обучались по одной учебной программе и находились в сопоставимых условиях образовательного процесса (индивидуальные занятия, одинаковая продолжительность уроков, единые программные требования).

В ходе работы осуществлялось внедрение методических подходов к начальному обучению игре на аккордеоне с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическая деятельность носила системный и поэтапный характер и была направлена на формирование базовых исполнительских навыков игры на аккордеоне.

Для начала мы выявили исходный уровень сформированности исполнительских навыков учащихся. Затем разработали и внедрили методические подходы, ориентированные на возрастные и индивидуальные особенности, и проследили динамику формирования технических, метроритмических и выразительных навыков в процессе обучения.

Исходный уровень сформированности исполнительских навыков учащихся представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Исходный уровень сформированности исполнительских навыков учащихся

Учащийся	Возраст	Звукоизвлечение	Ритмическая точность	Координация рук	Постановка корпуса и рук	Музыкальная выразительность
Виктор	7 лет	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Анастасия	8 лет	средний	достаточно й	средний	достаточно й	средний
Мария	7 лет	средний	средний	низкий	средний	низкий
Александр	8 лет	средний	средний	средний	средний	средний

В совокупности было оценено 20 диагностических показателей (по пяти критериям у четырёх учащихся). Из них 7 показателей соответствуют низкому уровню (35%), 11 – среднему (55%), и лишь 2 – достаточному (10%). Такое распределение подтверждает преобладание среднего уровня при значительной доле недостаточно сформированных навыков.

Для наглядного представления полученных результатов распределение уровней сформированности исполнительских навыков представлено на Диаграмме 1.

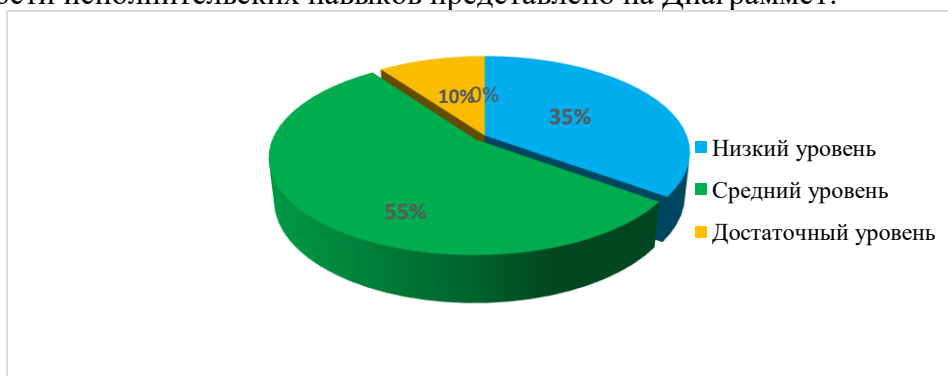


Диаграмма 1. Распределение уровней сформированности исполнительских навыков учащихся на констатирующем этапе

Данные демонстрирует доминирование среднего уровня и ограниченное количество достаточных показателей, что подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы по развитию исполнительских навыков на начальном этапе обучения игре на аккордеоне. Наиболее уязвимыми компонентами исполнительской подготовки

являются координация движений рук и музыкальная выразительность. Именно по этим критериям фиксируется наибольшее количество низких показателей. Более устойчивые результаты наблюдаются в области ритмической точности и постановки корпуса, что может быть связано с систематической работой над техническими основами на начальном этапе обучения. Выявленные трудности в области координации, звукоизвлечения и выразительности определили направления формирующего этапа исследования и стали основанием для разработки соответствующих методических приёмов.

В процессе обучения можно выделить ряд *типичных ошибок*, которые встречаются у большинства учащихся на начальном этапе.

Одной из наиболее распространённых является неравномерное ведение меха. Это приводит к прерывистому звучанию и нарушению фразировки. Тем не менее, причина этой ошибки заключается не только в технической неподготовленности, но и в отсутствии слухового контроля.

Зажатость рук также является частой проблемой. Она ограничивает свободу движений и негативно влияет на качество звука. В большинстве случаев данная проблема имеет психологическую природу и связана с неуверенностью учащегося.

Нарушение ритма возникает вследствие недостаточного развития внутреннего ощущения метроритма. Здесь важно не только использовать метроном, но и формировать у ученика внутреннее чувство ритма.

Особое внимание следует уделить механическому исполнению. Многие учащиеся воспроизводят нотный текст без понимания его музыкального содержания. Как нам представляется, это является одной из наиболее серьёзных проблем современного музыкального образования.

Содержание и способы реализации основных методических подходов к формированию исполнительских навыков оформлены в виде Таблицы 2.

Таблица 2.

Методика формирования исполнительских навыков на начальном этапе обучения игре на аккордеоне

Методический подход	Содержание и способы реализации	Формируемые исполнительские навыки
Поэтапный подход к формированию навыков	Последовательное освоение исполнительских действий: от формирования правильной посадки и постановки корпуса и рук - к развитию звукоизвлечения, ритмической точности, координации движений и элементарной музыкальной выразительности	Комплексное и устойчивое формирование базовых исполнительских навыков
Индивидуально-ориентированный подход	Учёт возрастных, психофизиологических, моторных и слуховых особенностей учащихся; варьирование учебных заданий, темпа и объёма работы	Повышение эффективности обучения, снижение утомляемости
Сознательно-контролируемый подход	Вербализация исполнительских действий, объяснение целей и способов выполнения упражнений, формирование осознанного слухового и двигательного контроля	Осознанность исполнительского процесса, развитие самоконтроля
Подход, основанный на слуховом самоконтроле	Сравнение правильного и ошибочного звучания, предварительное пропевание музыкальных фраз, элементарный слуховой анализ исполнения	Качество звукоизвлечения, интонационная устойчивость
Ритмико-двигательный подход	Использование счёта вслух, хлопков, проговаривания ритмических формул; работа в замедленном темпе с последующим постепенным ускорением	Ритмическая точность, метроритмическая устойчивость
Координационно-разделённый	Раздельная работа правой и левой руки с последующим объединением в целостное	Координация движений, синхронизация

Студенческая научно-практическая конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026»

подход	исполнение; применение упрощённых фактур	исполнительских действий
Постановочный подход	Постоянный контроль посадки за инструментом и положения рук, своевременная коррекция мышечных зажимов и избыточного напряжения	Рациональная постановка корпуса и рук, свобода исполнительских движений
Подход постепенного усложнения репертуара	Подбор учебного репертуара с последовательным нарастанием технической и художественной сложности	Перенос сформированных навыков в музыкальный материал
Элементарно-выразительный подход	Работа над характером исполнения, простейшими динамическими оттенками и фразировкой в доступном для возраста объёме	Начальные элементы музыкальной выразительности
Поддерживающе-мотивационный подход	Использование положительной обратной связи, фиксация индивидуальных достижений, поощрение самостоятельных усилий учащихся	Учебная мотивация, устойчивый интерес к музыкальной деятельности

В ходе практической работы было установлено, что устранение ошибок происходит значительно быстрее при их осознании самим учащимся. Например, при работе над ритмом эффективным является проговаривание ритмического рисунка или хлопки перед исполнением. При работе над мехом полезны упражнения на «длинный звук», позволяющие учащемуся услышать и проанализировать качество звучания. Это подтверждает важность активного участия ученика в процессе обучения. В ходе эксперимента нами было замечено, что учащиеся начального этапа особенно остро реагируют на характер подачи материала. При использовании образных сравнений и конкретных музыкальных примеров уровень вовлечённости значительно возрастает. В частности, при работе с простыми пьесами из «Школы игры на аккордеоне» М. Имханицкого подчеркивается необходимость формирования у учащихся внимания к качеству звука и его тембровой окраске уже на начальном этапе обучения, что свидетельствует о важности единства технического и художественного начала [5, с.170-172].

Нами также предлагаются к использованию конкретные упражнения, направленные на развитие отдельных навыков. Так, для развития меховой техники применяются упражнения на плавное ведение меха с постепенным нарастанием и спадом звука. Для развития пальцевой техники используются гаммы и простейшие этюды. В качестве учебного репертуара применяются пьесы начального уровня: народные мелодии, детские пьесы и простые танцы. Например, «Вальс» и «Полька» из учебных сборников позволяют развивать чувство ритма и координацию движений. Такой подход обеспечивает комплексное развитие исполнительских навыков учащегося.

Нами выявлена роль педагога на начальном этапе обучения как решающая. Именно от него зависит, каким образом будет сформирована база исполнительских навыков. Педагог должен не только передавать знания, но и направлять развитие учащегося, формировать его отношение к музыке. Особое значение имеет личный пример преподавателя, его исполнительская культура и отношение к делу. Также важно создание благоприятной психологической атмосферы. Ученик должен чувствовать уверенность и поддержку, что способствует более свободному развитию. Мы можем с уверенностью утверждать, что эффективность обучения во многом зависит от способности педагога адаптировать материал под конкретного ученика. В частности, использование игровых методов, образных объяснений и постепенного усложнения заданий способствует более быстрому усвоению материала. Педагог выступает не только как источник знаний, но и как организатор учебного процесса, создающий условия для развития учащегося.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что успешность обучения напрямую зависит от комплексного подхода, включающего системную организацию занятий, использование доступного и интересного репертуара, а также применение разнообразных методических

приёмов, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Особая роль в данном процессе принадлежит педагогу, который направляет развитие ученика, формирует его исполнительские навыки и музыкальный вкус, а также создаёт благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала.

Современные условия музыкального образования требуют пересмотра традиционных подходов и усиления роли осознанного обучения, ориентированного не только на результат, но и на процесс. Только при таком подходе возможно формирование полноценной, творчески активной музыкальной личности, способной к самостоятельному развитию и художественному самовыражению. Таким образом, формирование исполнительских навыков на начальном этапе обучения игре на аккордеоне представляет собой сложный и многогранный процесс. Ключевым выступает не столько развитие техники, сколько формирование музыкального мышления и слухового контроля. Именно это обеспечивает дальнейший рост учащегося как музыканта.

Библиографический список

1. АБДУЛЛИН, Э.Б. Теория музыкального образования. М., 2013.
2. ЦЫПИН, Г.М. Психология музыкальной деятельности. М., 1994.
3. НАЗАЙКИНСКИЙ, Е.В. Музыкальное восприятие. М., 1972.
4. ХОЛОПОВА, В.Н. Музыка как вид искусства. М., 2000.
5. ИМХАНИЦКИЙ, М. Современные методы обучения игре на баяне и аккордеоне. М., 2019.

УДК37.036:78

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Татьяна ИДЖИЛОВА,

студентка гр.4322

e-mail:tanaidzilova@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна КАЗМАЛЫ,

Высшая дидактическая степень,

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж им.М.Чакира

г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the importance of the musical director's activity in developing the creative abilities of preschool and primary school children. It analyzes the main directions of musical-pedagogical work, as well as the forms and methods of organizing lessons. Special attention is given to the use of game-based technologies, improvisation, and an individual approach as means of fostering the creative potential of a child's personality.

Keywords: musical director, music education, creative abilities, children, improvisation, game-based technologies, musical development.

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к проблеме формирования творческой личности, способной к самостоятельному мышлению, инициативе и самовыражению. В условиях обновления образовательных стандартов особую значимость приобретает художественно-эстетическое воспитание, которое направлено на развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка, его воображения и способности к творческой деятельности. В данном контексте музыкальное воспитание выступает одним из наиболее эффективных средств комплексного развития личности, поскольку музыка

воздействует одновременно на интеллект, чувства и поведение ребенка.

Музыка как вид искусства обладает уникальными возможностями формирования внутреннего мира ребенка. Она способствует развитию образного мышления, эмоциональной отзывчивости, ассоциативного восприятия и художественного вкуса. В процессе взаимодействия с музыкальным материалом ребенок учится воспринимать, анализировать и интерпретировать художественные образы, что является важной основой для развития творческих способностей.

Ключевая роль в реализации данных задач принадлежит музыкальному руководителю, который организует музыкально-образовательный процесс и направляет развитие ребенка. Профессиональная деятельность музыкального руководителя требует не только владения музыкально-исполнительскими навыками, но и глубокого понимания психолого-педагогических закономерностей развития детей. Его задача заключается в создании развивающей среды, способствующей раскрытию индивидуальных способностей каждого ребенка и формированию устойчивого интереса к музыкальному искусству.

Творческие способности рассматриваются как совокупность индивидуально-психологических качеств личности, обеспечивающих успешность творческой деятельности и способность к созданию нового [2]. В музыкальной деятельности они проявляются в способности к импровизации, вариативности исполнения, эмоциональной выразительности, а также в умении создавать и преобразовывать музыкальные образы. Важной особенностью развития творческих способностей в детском возрасте является их тесная связь с игровой деятельностью и эмоциональным опытом ребенка.

Музыкальная деятельность, организуемая музыкальным руководителем, включает различные виды активности, каждый из которых выполняет свою функцию в развитии творческого потенциала. Пение способствует формированию интонационного слуха, развитию дыхания, дикции и выразительности. При этом важным является не только точное воспроизведение мелодии, но и передача эмоционального содержания произведения, что требует активного включения воображения и переживания музыкального образа. В процессе работы над песней дети учатся различать характер музыки, оттенки динамики и темпа, а также осознавать связь между текстом и музыкальным сопровождением. Это способствует более глубокому пониманию художественного содержания произведения. Кроме того, коллективное пение развивает навыки взаимодействия, умение слушать других и согласовывать свое исполнение с общим звучанием. Включение элементов творческих заданий, таких как изменение динамики, темпа или характера исполнения, стимулирует самостоятельность и способствует развитию креативного мышления детей.

Музыкально-ритмические движения позволяют ребенку осваивать музыку через движение, что особенно важно на ранних этапах развития. Движение помогает глубже понять характер музыки, ее динамику и форму, а также способствует развитию координации, пластичности и чувства ритма. В процессе выполнения движений под музыку ребенок не только воспроизводит заданные действия, но и проявляет элементы творчества, варьируя движения в соответствии со своими ощущениями. Это способствует формированию образного мышления и умения передавать музыкальное содержание через пластику тела. Включение элементов импровизации в движения позволяет детям свободно выражать свои эмоции и развивает их индивидуальность. Кроме того, такие виды деятельности положительно влияют на общее физическое развитие, укрепляют внимание и способствуют развитию пространственной ориентировки. Музыкально-ритмические упражнения также помогают снять эмоциональное напряжение и создают благоприятную атмосферу на занятии [5].

Игра на детских музыкальных инструментах представляет собой важный компонент музыкального воспитания. Она развивает чувство ритма, слуховое внимание, координацию движений и навыки коллективного музицирования. Особое значение имеет возможность экспериментирования со звуком, которая стимулирует творческую активность детей и формирует интерес к музыкальной деятельности. В процессе игры дети знакомятся с

различными тембрами и способами звукоизвлечения, учатся различать высоту, силу и длительность звуков. Это способствует развитию музыкального слуха и элементарных исполнительских навыков.

Кроме того, игра на инструментах формирует у детей умение действовать в ансамбле, слушать партнеров и согласовывать свои действия с общим звучанием. Включение элементарных оркестровых форм работы развивает чувство ответственности за общий результат и дисциплинирует. Важно также, что инструментальная деятельность позволяет каждому ребенку проявить инициативу, предложить собственные ритмические или звуковые варианты, что способствует развитию самостоятельности и креативности.

Использование простейших инструментов (металлофоны, бубны, треугольники, маракасы и др.) делает процесс обучения доступным и увлекательным, а постепенное усложнение заданий способствует устойчивому развитию музыкальных способностей и интереса к исполнительской деятельности.

Слушание музыки занимает центральное место в формировании музыкального восприятия [5]. Оно способствует развитию способности к эмоциональному отклику, формирует навыки элементарного анализа и интерпретации музыкальных произведений. Важно, чтобы процесс слушания сопровождался активной деятельностью - обсуждением, движением, рисованием или словесным описанием образов, возникающих у ребенка. Это позволяет сделать восприятие более осознанным и личностно значимым.

В процессе слушания дети учатся различать характер произведения, его настроение, темп, динамику и особенности звучания. Музыкальный руководитель направляет внимание детей на выразительные средства музыки, помогая им понимать, как с помощью звуков создается художественный образ. Постепенно у детей формируется умение сравнивать музыкальные произведения, выделять их особенности и высказывать собственное мнение.

Кроме того, слушание музыки способствует развитию памяти, внимания и воображения, так как ребенок удерживает в сознании музыкальные образы и соотносит их с собственным опытом. Регулярное обращение к произведениям классической и народной музыки формирует эстетический вкус и расширяет культурный кругозор детей. Включение творческих заданий после прослушивания, таких как рисование или придумывание историй, усиливает эмоциональное восприятие и способствует развитию ассоциативного мышления.

Одним из наиболее эффективных средств развития творческих способностей являются игровые технологии. Игра является ведущим видом деятельности в детском возрасте, поэтому ее использование в музыкальном воспитании обеспечивает естественное и непринужденное включение ребенка в образовательный процесс. Музыкально-дидактические игры способствуют развитию слухового восприятия, ритмических навыков, памяти и внимания, а также стимулируют творческую инициативу. Например, игры на распознавание музыкальных инструментов, ритмические импровизации, создание звуковых образов природных явлений или персонажей способствуют развитию фантазии и креативности.

Включение игровых элементов позволяет поддерживать устойчивый интерес к занятиям и повышает мотивацию детей к музыкальной деятельности [3]. В игровой форме дети легче усваивают сложные музыкальные понятия, такие как темп, динамика, ритм и характер музыки. Кроме того, игровые задания создают ситуацию успеха, что особенно важно для формирования уверенности в собственных силах и положительного отношения к обучению.

Игровые технологии также способствуют развитию коммуникативных навыков, так как многие музыкальные игры предполагают взаимодействие между детьми, выполнение заданий в парах или группах. Это учит детей сотрудничеству, взаимопомощи и умению слушать друг друга. В процессе таких игр формируется способность к коллективному творчеству, что является важной составляющей музыкального воспитания.

Особую ценность представляют творческие игры, в которых отсутствует единственно правильный ответ. Они дают ребенку возможность проявить индивидуальность,

самостоятельно принимать решения и экспериментировать с музыкальным материалом. Таким образом, игровые технологии не только облегчают процесс обучения, но и выступают мощным средством развития креативного мышления и творческой активности детей.

Неотъемлемым условием эффективного развития творческих способностей является индивидуальный подход [2]. Каждый ребенок обладает уникальными особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения. Музыкальный руководитель должен уметь адаптировать содержание и методы работы в соответствии с уровнем подготовки, интересами и психологическими характеристиками детей. Создание ситуации успеха, поддержка творческих проявлений и поощрение инициативы способствуют формированию положительной мотивации и активной позиции ребенка в учебном процессе.

Важную роль играет также организация развивающей музыкальной среды, которая включает разнообразие музыкальных инструментов, наглядных пособий, аудиоматериалов и пространственных условий для движения и творчества. Такая среда стимулирует самостоятельную деятельность детей и способствует закреплению полученных навыков.

Музыкальное воспитание обладает значительным воспитательным потенциалом. Оно способствует формированию эстетического вкуса, развитию эмоциональной культуры, воспитанию нравственных качеств и коммуникативных навыков. В процессе коллективной музыкальной деятельности дети учатся взаимодействовать друг с другом, слушать и учитывать мнение партнера, работать в команде. Участие в музыкальных праздниках, концертах и театрализованных постановках развивает сценическую культуру, уверенность в себе и ответственность за результат совместной деятельности.

Таким образом, деятельность музыкального руководителя представляет собой сложный и многогранный педагогический процесс, направленный на развитие творческих способностей детей. Комплексное использование различных видов музыкальной деятельности, внедрение игровых технологий, организация импровизационной деятельности и реализация индивидуального подхода обеспечивают эффективное формирование творческого потенциала личности. Музыкальное воспитание способствует гармоничному развитию ребенка, формированию его эмоциональной и художественной культуры, а также создает основу для дальнейшего творческого и личностного роста.

Библиографический список

1. RĂDUCANU, M. Metoda de pian. Chişinău, 2003. 22 p.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. КИРНАРСКАЯ, Д.К. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Просвещение, 2003. – 368 с.
4. МЕДУШЕВСКИЙ, И.Н. Мотивация обучения: теория и практика. М.: Просвещение, 2011. 63 с.
5. ШАЦКАЯ, В.Н. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 2006. 176 с.

ОСВОЕНИЕ ОРНАМЕНТИКИ В ФОЛЬКЛОРНОМ РЕПЕРТУАРЕ АККОРДЕОНИСТА

Петр КАРАСЕНИ,

Студент 4 курса

Специальности «Educație timpurie»

(Conducător muzical)

e-mail: karasenipetr9@gmail.com

Научный руководитель

Вероника ТЕРЗИ,

Преподаватель музыкальных дисциплин,

Высшая дидактическая степень

Колледж им.М.Чакира, Комрат

Abstract: The article examines the types of ornamentation (melismatics) used in folk works included in the educational repertoire of accordion students during their studies at a college. The main types of ornamentation are identified, as well as their role in the development of performing skills. The analysis is conducted from the perspective of a fourth-year student, leading to the conclusion that a systematic study of ornamentation is an essential component of the professional training of an accordionist.

Keywords: ornamentation, melismatics, appoggiatura, mordent, nachschlag, trill, gruppetto, folk music, accordion, performing skills, music education, educational repertoire.

Музыкальная культура Республики Молдова представляет собой уникальное явление, сформированное на пересечении традиций культур народов, проживающих на данной территории и характеризуется использованием сложных ладовых структур, хроматизмов и переменных ладов, что создает благоприятную основу для развития богатой орнаментики [3]. Именно мелодические украшения формируют характер звучания, придавая музыке национальную окраску и индивидуальность [2].

Орнаментика (от лат. *ornamentum* — украшение) определяется как совокупность мелодических украшений — мелизмов, которые дополняют основную мелодию, не изменяя её структурной основы и темпа, но придавая ей выразительность и стилистическую окраску, отражая национальные особенности музыкального мышления [4, с. 6].

Исторически орнаментика связана с искусством импровизации, когда исполнитель самостоятельно украшал мелодию, придавая ей индивидуальный характер [1]. В современной практике орнаментика выполняет четыре ключевые функции:

- выразительную - усиливает эмоциональную окраску мелодии;
- стилистическую - отражает особенности национальной традиции;
- структурную - связывает отдельные звуки и фразы;
- импровизационную - предоставляет исполнителю возможность творческого самовыражения.

В процессе обучения в колледже студенты постепенно знакомятся с различными видами орнаментики, начиная с простейших видов на младших курсах и заканчивая более сложными элементами на старших этапах обучения. Такой последовательный подход позволяет сформировать у студентов целостное представление о роли орнаментики в народной музыке.

Цель данной статьи — на основе личного исполнительского опыта студента 4 курса проанализировать и систематизировать основные виды орнаментики, используемые в фольклорных произведениях учебного репертуара аккордеониста с 1 по 4 курсы.

Орнаментика тесно связана с исполнительским мастерством. Её правильное

исполнение требует:

- высокого уровня технической подготовки;
- развитого слухового восприятия;
- знания стилистических особенностей;
- чувства меры и художественного вкуса.

Неправильное исполнение мелизмов «лишает произведение свойственной прелести, колоритности и характера» [4, с. 18]. Это подчёркивает важность точной интерпретации орнаментики.

Все виды мелизмов основаны на чередовании основного и вспомогательных звуков и обозначаются в нотах специальными знаками или мелкими нотами. Рассмотрим их подробнее.

Форшлаг (*нем.- пред удар*) – мелодическое украшение, которое представляет собой один или несколько коротких звуков, стоящих перед украшаемым (основным) звуком. По длительности различают два вида форшлагов – короткий и длинный (Рис.1):



Рис.1. Короткий и длинный форшлаг

Встречается использование как верхних, так и нижних вспомогательных звуков, что придаёт мелодии гибкость (Рис.2):



Рис.2 Верхний и нижний форшлаг

Ноту форшлага необходимо играть быстро. Движение плавное, скользящее. При подборе аппликатуры необходимо использовать соседние пальцы, делая упор на основной звук [4, с. 8].

Мордент (*итал. mordente – кусающий, острый*) — это быстрое чередование основного и вспомогательного звуков. Морденты подразделяются на одиночные или двойные, а также перечёркнутыми или неперечёркнутыми. При неперечёркнутом одиночном морденте сначала исполняется основной звук, затем вспомогательный сверху и снова основной.

В морденте одиночном перечёркнутом используется вспомогательный звук на ступень ниже основного (Рис.3):



Рис.3 Одиночный неперечёркнутый и перечёркнутый морденты

Встречаются над мордентами и знаки альтерации (Рис.4):

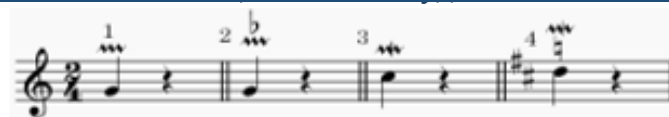


Запись в нотах

Исполнение

Рис.4 Запись и исполнение одиночных мордентов со знаками альтерации

При двойных мордентах также происходит чередование основного со вспомогательным верхним или нижним звуками, как это указано на Рисунке 5:



Запись в нотах



Исполняется

Рис.5 Запись и исполнение двойных мордентов

Следующий вид орнаментики - нахшлаг — мелодическое украшение, исполняемое после основного звука. Широкоиспользуется в болгарской музыке. По своему звучанию он напоминает манеру игры на волынке (гайде) и кларнете, что подчёркивает выразительные и технические возможности аккордеона [4, с. 13]. Применяется также и молдавской музыке, как, например, на Рисунке 6:



Рис.6 Фрагмент произведения Е.Croitor «Vățuta»с применением нахшлага [4, с.13]

Одним из самых виртуозных и сложных приемов по технике исполнения является трель. Представляет собой скорое чередование соседних нот,напоминающее соловьиные трели [4, с.14]. Обозначается, как сочетание букв «tr» над основной нотой.Второй звук трели называется вспомогательным (Рис. 7):



Запись в нотах



Исполняется

Рис.7 Запись в нотах и исполнение трели

Трель может исполняться шестнадцатыми, тридцать вторыми, продолжительностью в ту длительность, которая указана в нотах. Это зависит от характера и темпа музыки. Начинается и заканчивается исполнение трели с основного звука.

Группетто – мелодическое украшение, состоящее из нескольких звуков: основного, опивающего основной звука вспомогательного сверху и нижнего вспомогательного. Знак, выставляется либо над нотой, либо между двумя различными нотами. Группетто может быть прямым (Рис 8):

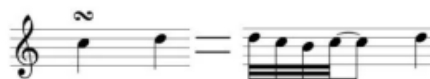


Рис. 8 Запись в нотах и исполнение группетто

Группетто обратное отличается от группетто прямого тем, что первым основной звук опекает вспомогательный нижний (Рис.9):



Рис. 9 Запись в нотах и исполнение группето

Мы рассмотрели наиболее часто употребляемые виды мелизмов и способы их исполнения. Но стоит отметить, что стилистическая особенность исполнения напрямую зависит от фольклора. Например, один и тот же вид орнаментики, в молдавской музыке исполняется одним образом, тогда как в болгарской имеет иные особенности и может звучать иначе.

На основе личного опыта обучения в колледже можно сформулировать несколько практических рекомендаций по освоению орнаментики:

- 1) Прежде всего, эффективное исполнение мелизмов требует постепенности, на начальном этапе каждый элемент следует прорабатывать в медленном темпе, добиваясь точности и чёткости звучания, с последующим постепенным ускорением;
- 2) Особое внимание следует уделять качеству звучания мелизма, поскольку в практике нередко возникает стремление «сместить» акцент на вспомогательный звук. Не стоит забывать, что именно основной звук должен сохранять опору, но при этом, вспомогательные звуки должны исполняться выразительно;
- 3) При работе над более сложными видами орнаментики, такими как трель и группето, важным является развитие равномерности и плавности исполнения;
- 4) Освоение точного, филигранного исполнения орнаментики требует от учащегося значительных усилий и систематической работы. Это достигается с помощью специальных упражнений, направленных на развитие пальцевой техники и выносливости;
- 5) Существенную роль в процессе обучения играет слуховой контроль и анализ образцов фольклорного исполнительства. Прослушивание и подражание профессиональным исполнителям способствует формированию правильного представления о характере и стилистике орнаментики;
- 6) Систематическая работа, основанная на сочетании технических упражнений и слухового анализа, позволяет постепенно перейти от механического воспроизведения мелизмов к их осмысленному и художественно выразительному исполнению.

В процессе обучения орнаментика активно осваивается на материале народно-танцевальных произведений, таких как «Hora», «Sârba», «Hostropă», «Kadınca», «Rîcenița», композиторов П. Нямцу, К. Ротару, М. Бэтрыну, Д. Киروشка. Значительное место в учебном репертуаре занимают произведения оркестра братьев Адваховых, а также сочинения преподавателей колледжа – И. Митиогло и Е. Юсюмбели, создающих педагогический репертуар для студентов.

Изучаемый репертуар активно используется в концертной практике: как в сольном, так и в ансамблевом исполнительстве. В оркестре аккордеонисты, как правило, исполняют аккомпанирующую партию, что способствует развитию ансамблевого слуха, чувства метра, ритма и темпа. В то же время исполнение солирующих партий развивает выразительность, техническую свободу, уверенность на сцене и умение художественно интерпретировать музыкальный материал.

Такое комплексное участие в различных формах исполнительской деятельности способствует более глубокому освоению орнаментики и оказывает существенное влияние на формирование основных профессиональных навыков аккордеониста.

Таким образом, на основе собственного опыта обучения в колледже можно сделать вывод, что освоение орнаментики является важнейшим этапом формирования исполнительского мастерства аккордеониста. В процессе работы над произведениями становится очевидным, что мелизмы требуют не только технической точности, но и глубокого понимания их художественной функции. Личный исполнительский опыт показывает, что систематическая работа над орнаментикой способствует развитию слуха, техники и музыкального мышления, а также помогает более точно передавать национальный характер музыки. Всё это подтверждает значимость орнаментики как неотъемлемой части профессиональной подготовки будущего музыканта и педагога.

Библиографический список

1. БЕРШАДСКАЯ, Т.С. Музыкальная орнаментика. Ленинград: Музыка, 1978.
2. КУШНИР, В.Г. Молдавская народная музыка. Кишинёв: Штиинца, 1983.
3. НЕГРУЦА, В.Ф. Народная инструментальная музыка Молдовы. Кишинёв: Литература артистикэ, 1989.
4. ТЕРЗИ, В.К.; ЮСЮМБЕЛИ, Е.С. Специфика исполнения орнаментики на аккордеоне. Комрат, 2022.

УДК 373.3:784.4(=512.165)

**ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ГАГАУЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕСНИ
В ДЕТСКОМ ВОКАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ**

Евдокия КЁСЯ,

студентка гр. РМ-24

e-mail:

bogdanevdochia@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна ЩЁГОЛЕВА,

преподаватель,

Maestruin Arta RM,

Комратский государственный университет

г.Комрат, РМ

Abstract: The article explores the pedagogical potential of Gagauz folk songs in the formation of vocal skills in primary school children within a children's vocal ensemble. In the context of globalization and the erosion of traditional culture, the study emphasizes the importance of preserving ethnocultural identity through music education. Folk song is considered as an effective means of transmitting linguistic, cultural, and historical values. The research analyzes key components of vocal training, including breathing techniques, sound production, and articulation, with regard to the age-specific characteristics of younger learners. Special attention is given to ensemble singing as a form of collective musical activity that fosters auditory coordination, self-regulation, and emotional responsiveness. The specific features of Gagauz folk music, such as asymmetrical rhythms, modal structures, and phonetic particularities, are examined in relation to their pedagogical application. A structured, stage-based methodology for teaching folk repertoire is proposed. The findings demonstrate that integrating Gagauz folk songs into vocal practice ensures both effective musical development and the preservation of cultural identity.

Keywords: gagauz folk song, vocal skills, primary school children, children's vocal ensemble, music education, ethnocultural identity, folk music, vocal training, cultural heritage, musical development.

В условиях глобализации и стремительного развития цифровых технологий наблюдается постепенное вытеснение традиционной культуры массовыми формами искусства. В этой связи особую актуальность приобретает проблема сохранения этнокультурной идентичности подрастающего поколения. Народное музыкальное творчество, в частности песенный фольклор, выступает одним из наиболее эффективных средств передачи культурного наследия. Для гагаузского народа песня является не только формой художественного выражения, но и своеобразным «живым учебником», в котором отражены история, язык, традиции и мировоззрение.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических средств, способствующих одновременно музыкальному развитию детей и

сохранению национальной культуры. В современных условиях наблюдается утрата преемственности поколений: младшие школьники всё реже слышат родную гагаузскую речь в семье, что приводит к ослаблению языковой и культурной среды. В этой ситуации особую роль приобретает детский вокальный ансамбль как образовательное пространство, в котором осуществляется не только обучение пению, но и ревитализация языка и традиций.

Как отмечал Борис Асафьев, «музыка – это искусство интонируемого смысла», что подчёркивает её способность передавать культурные и эмоциональные ценности через звук. В контексте народной песни это положение приобретает особую значимость [2, с.18].

Объектом исследования является процесс формирования вокальных навыков у младших школьников.

Предметом – методика использования гагаузской народной песни в работе детского вокального ансамбля.

Цель исследования заключается в выявлении педагогических возможностей гагаузского фольклора в развитии вокальных исполнительских навыков детей младшего школьного возраста.

Формирование вокальных исполнительских навыков представляет собой комплексный педагогический процесс, направленный на развитие физиологических, слуховых и художественных компонентов певческой деятельности.

Одним из ключевых элементов является *певческое дыхание*. В отличие от обычного физиологического дыхания, певческое предполагает осознанное управление вдохом и выдохом, их экономное распределение в процессе исполнения музыкальной фразы. В условиях ансамблевого пения особое значение приобретает так называемое «цепное дыхание», при котором участники коллектива поочерёдно берут дыхание, обеспечивая непрерывность звучания. Для младших школьников, обладающих небольшим объёмом лёгких, особенно важно подбирать репертуар с короткими музыкальными фразами. В этом отношении гагаузские народные песни являются оптимальным материалом, поскольку их структура способствует формированию навыков экономного дыхания.

Не менее важным компонентом является *звукообразование*. В детском возрасте голосовой аппарат находится в стадии формирования, поэтому основное внимание уделяется выработке лёгкого, свободного, «светлого» звучания, преимущественно в головном регистре. Как подчёркивал Дмитрий Кабалевский, «детский голос требует особой бережности и постепенности в развитии», что особенно актуально при работе с народной манерой пения [4].

Важным аспектом является также развитие *артикуляции*. Чёткая дикция обеспечивает не только разборчивость текста, но и влияет на качество звукообразования. Гагаузский язык отличается богатством гласных звуков, особенно переднего ряда, что требует активной работы артикуляционного аппарата – губ, языка, мягкого нёба. Как отмечала Нина Ветлугина, развитие речи и музыкального слуха у детей происходит во взаимосвязи, что подтверждает важность работы над дикцией в вокальном обучении [3].

Таким образом, формирование вокальных навыков у младших школьников должно осуществляться с учётом возрастных особенностей и на основе тщательно подобранного музыкального материала.

Детский вокальный ансамбль представляет собой эффективную форму организации музыкального обучения, в которой сочетаются индивидуальное развитие и коллективное взаимодействие.

Одним из таких качеств является так называемое «чувство локтя» - ощущение принадлежности к коллективу, поддержка со стороны других участников. В условиях ансамбля ребёнок чувствует себя более уверенно, преодолевает страх ошибки.

Существенную роль играет развитие *слухового контроля*, то есть умения не только слышать собственное исполнение, но и соотносить его с звучанием других голосов. Навык «петь, слушая других» является основополагающим в ансамблевом исполнительстве. По

словам Золтан Кодай, «истинное музыкальное воспитание начинается с коллективного пения», что подчёркивает значение ансамблевой формы работы [6].

Особое внимание следует уделять постепенному введению элементов многоголосия — от гетерофонии к простейшему двухголосию.

Гагаузская народная песня представляет собой уникальное явление музыкальной культуры, обладающее ярко выраженными национальными особенностями.

Особое место занимают гагаузские Обрядовые песни, такие как: Koladatürküsü, Lazarki, Aalatmak türküsü. Они знакомят детей с традициями народа, а так же способствуют развитию ритма и координации.

Вокальная музыка разделяется на две группы:

1. «Maanı» (частушки) четверостишия семидольного размера, диапазон мелодии — в пределах кварты, квинты, например:

«Anamderki çalış oolum,

Tarladagündümadan,

Bandüşünürümsevdiiimi,

İş kalıyarımyolda.»

«Armutacı dallandı, Yaprakları sallandı,

Benimcanım sevgi için Binsırabaalandı

2. «Türkü» (песни), отличающиеся большим жанровым разнообразием (лирические, эпические, лирико-бытовые, свадебные, баллады, плачи, сиротские и т. д.), их мелодии нередко являются вариантами напевов, известных в фольклоре народов Балканского полуострова; нередко в основе их ладовой структуры лежит пентатоника. Среди танцев — «Кадынджа», «Аар оюн», «Хору», «Фырли кундак»; среди обрядовых мелодий — «Гелин хавасы» (мелодия невесты), «Ааламак хавасы» (плач), и целый ряд других мелодий, посвящённых обряду невесты.

175. GELİN TÜRKÜSÜ
(çalınêr gelinâ pelik örürkenâ)

Kızlan gelin	Zaabitlâr dedi:
Daava edârmiş. } 2	– Gelin gözâl. } 2
Gelin dâârmiş:	Gelin gözâl,
Bân gözâlim.	Kız taa da gözâl. } 2
Kız ta dâârmiş:	Gelin benzeer –
– Bân taa da gözâl.	Kraa düşmüş gülâ,
Hay gidelim } 2	Kız sa benzeer –
Zaabitlerâ.	Çii düşmüş gülâ.

O. Yalancı (Baurçu)

158

В инструментарий входят: струнные - скрипки, кауш (трёхструнный смычковый); духовые - свирель, кавал, гайда (вид волынки); различные виды самозвучащих. Со второй половины XX века широко применяется гармонь, которая оказывает большое влияние на дальнейшее развитие гагаузской музыки. С 1990 х используется синтезатор, широко применяются ударные.

Музыкальный язык гагаузской песни отличается сложной ритмической организацией. Характерной особенностью является использование несимметричных размеров - 5/8, 7/8, 9/8. Это требует особого подхода в обучении, но при этом соответствует природному восприятию детей, выросших в данной культурной среде.

Ладовая структура характеризуется преобладанием минорных окрасок и наличием увеличенных секунд. Это требует особого внимания к интонации. Как отмечал Борис Теплов, «музыкальный слух развивается в деятельности», что подтверждает необходимость активной практики в освоении подобных интонационных особенностей [9].

В последние годы в Гагаузии активизировалась работа по сохранению фольклора. Принят Закон АТО Гагаузия №30-XVII/VI «О расширении сферы применения гагаузского языка» от 26 октября 2018 года направлен на сохранение и развитие языка [1].

Во исполнение данного Закона, Исполнительным комитетом, а так же Главным Управлением Культуры Гагаузии поддерживаются и финансируются составление сборников гагаузских фольклорных произведений, а так же современных композиций. Основу составляют сборники «*Gagauzhalktürküleri*» (гагаузские народные песни), а также изданные нотные сборники, например, «*Народные песни гагаузов*» (Покровская Л., Чернышева М.), сборники детских гагаузских песен Михаила Пачи: «*Şenniksaadı*», «*Bucaksesi*» и «*Kıvrakavalar*». Значительный вклад внёс Дионис Танасоглу, стоявший у истоков систематизации народного творчества.

Важную роль играют сборники Михаил Колса, адаптированные для детских коллективов.

Деятельность Научно-исследовательского центра Гагаузии способствует созданию современных учебных пособий с аудиоматериалами.

Популяризации фольклора способствуют современные проекты, которые делают народную музыку доступной и интересной для детей.

Работа с гагаузской народной песней должна строиться поэтапно:

Первый этап — погружение в культурный контекст произведения - рассказ о легенде или празднике, к которому приурочена песня. Как подчёркивал Василий Сухомлинский, воспитание невозможно без обращения к духовным истокам народа [10].

Второй этап — фонетическая работа над текстом, Чтение текста песни как стихотворения с акцентом на гагаузские фонемы.

Третий этап — вокально-интонационная проработка, Вычленение трудных скачков в мелодии и пропевание их на слоги.

Заключительный этап — сценическая реализация с элементами движения и танца, Введение простых элементов народного танца. Это помогает ребёнку раскрепоститься и почувствовать ритмический пульс песни всем телом.

Комплексный подход обеспечивает гармоничное развитие ребёнка и формирование устойчивых вокальных навыков.

Процесс освоения гагаузской народной песни в детском вокальном ансамбле представляет собой многоуровневую педагогическую систему, где техническое совершенствование голоса неразрывно связано с этнокультурным воспитанием. Практическая реализация данной методики базируется на поэтапном освоении музыкального материала.

Первоначальным звеном является формирование слухового эталона. Учитывая специфику гагаузского фольклора, младшим школьникам предлагается аудиовизуальный анализ аутентичного исполнения. На данном этапе происходит погружение в семантику текста и жанровую природу песни «*Oglan*». Педагог акцентирует внимание на образном строе, что подготавливает эмоциональный фундамент для дальнейшей вокальной работы.

Одной из ключевых сложностей является наличие в гагаузском языке специфических фонем (ä, ö, ü), требующих особой артикуляционной позиции.

Научный подход: Формирование навыка чёткой дикции осуществляется через активизацию речевого аппарата на основе специфики переднеязычных гласных.

Методический прием: применяется метод утрированной артикуляции и фонетические упражнения «в позиции пения», что позволяет избежать зажатости гортани при произношении сложных звуков и сохранить высокую вокальную позицию.

Гагаузская народная песня зачастую опирается на узкообъемные лады с элементами восточной орнаментики. Работа над песней «*Oglan*» требует:

Развития мелодического слуха: внимание фокусируется на чистоте интонирования повторяющихся звуков и кварто-квинтовых скачков.

Ансамблевого строя: достижение «единого тембрального унисона», где

индивидуальные характеристики голосов нивелируются ради создания монолитного звучания коллектива. Применяется метод «слухового самоконтроля», обучающий ребенка соотносить свою громкость и высоту с общим звучанием ансамбля.

Характерной чертой гагаузской музыки является — несимметричная ритмика (в песне «Oglaп» это проявляется в синкопировании и чёткой пульсации).

Внедрение элементов хореографии (традиционный шаг «хору») в процесс пения позволяет задействовать телесно-ориентированные механизмы памяти.

Это способствует более глубокому усвоению сложного ритмического рисунка и снимает мышечные зажимы, часто возникающие у младших школьников при фиксации на вокальной задаче.

Заключительный этап направлен на синтез приобретённых навыков. Используется метод диалогичности (ансамблевое деление на группы «вопрос-ответ»), что стимулирует развитие артистизма и творческой инициативы.

Работа над динамическими оттенками (*subitopiano*, *crescendo*) позволяет передать юмористический и задорный характер гагаузской песни, завершая формирование целостного исполнительского навыка.

Таким образом, использование гагаузской народной песни в качестве учебного материала позволяет комплексно решать задачи вокального развития (дыхание, артикуляция, интонирование), одновременно обеспечивая сохранение и трансляцию нематериального культурного наследия в сознании младшего школьника.

Гагаузская народная песня является не только музыкальным материалом, но и мощным педагогическим инструментом.

Системная работа в ансамбле способствует развитию вокальных навыков, музыкального слуха и национального самосознания.

Как подчёркивал Дмитрий Кабалевский, «музыкальное воспитание — это прежде всего воспитание человека», что особенно актуально в контексте использования народного искусства [4].

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой специализированных программ, основанных на фольклоре.

Библиографический список

1. Закон АТО Гагаузия №30-XVII/VI «О расширении сферы применения гагаузского языка» от 26 октября 2018 год
2. АСАФЬЕВ, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971.
3. ВЕТЛУГИНА, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1985.
4. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Б. О музыкальном воспитании детей. М.: Просвещение, 1988.
5. КОЛЦА, М.М. Гагаузские народные песни. Комрат: издание НИЦ Гагаузии, 2005.
6. КОДАЙ, З. Избранные статьи. Будапешт: Corvina, 1974.
7. МОШКОВ, В. Н. Гагаузы Бендерского уезда. Кишинёв, 1904.
8. ПАЧИ, М.Г. *Bucak sesi*. Кишинев, 2025.
9. ПАЧИ, М.Г. *Kıvrak avarlar*. Кишинев, 2025.
10. ТАНАСОГЛУ, Д.Н. "*Bucaktan seslär*". Кишинёв: Штиинца, 1980.
11. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 1985.
12. СУХОМЛИНСКИЙ, В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1977.
13. Современные проблемы музыкального образования: сб. науч. трудов. М.: Музыка, 2010.

**РОЛЯТА НА ДИМИТРОВДЕН В СЪХРАНЯВАНЕТО И УКРЕПВАНЕТО НА
БЪЛГАРСКИТЕ ТРАДИЦИИ И КУЛТУРНА ИДЕНТИЧНОСТ В
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА НА РЕПУБЛИКА МОЛДОВА**

Олга КИОСЕ,
студентка гр. Т-45,
e-mail: oligachiose@gmail.com

Валентина НЕВЗОРОВА,
доц. д-р,
Русенски университет „Ангел Кънчев“,
поделение „Григорий Цамблак“
гр. Тараклия, РМ

Abstract: This article examines the role of Saint Demetrius Day (Dimitrovden) in preserving and strengthening Bulgarian traditions and cultural identity within the educational environment of the Republic of Moldova. The study explores the historical roots of the holiday, its ritual and symbolic dimensions, and its integration into the national curriculum. Special attention is given to the pedagogical applications of Dimitrovden, including the use of folklore texts, proverbs, songs, and community practices in Taraclia as effective tools for cultural transmission. Examples from school initiatives, family rituals, and cultural events demonstrate how the holiday continues to function as a living tradition. The analysis also highlights challenges such as globalization, linguistic shifts, and commercialization, while outlining perspectives for sustaining the tradition through educational programs, creative activities, and intercultural dialogue.

Keywords: Saint Demetrius Day, Bulgarian traditions, education, cultural identity, Moldova, folklore, pedagogy

Въведение

Актуалността на изследването се определя от необходимостта да се съхранят и предадат на младите поколения традициите на българската общност в Република Молдова. В условията на глобализация и културна унификация народните празници остават важен фактор за укрепване на националната идентичност и културната памет. Както отбелязва Ковалов, календарната обрядност е не само религиозен акт, но и социален механизъм, който осигурява приемственост между поколенията [1, с. 67].

Особеностите на празника се свързват и с неговата календарна датировка. В православната традиция Димитровден се отбелязва на 26 октомври (по нов стил), като денят е посветен на св. великомъченик Димитър Солунски. В някои региони, особено в селските общности, празникът се е чествал и по стар стил (8 ноември), което обяснява различията в датите на отбелязване. Тази двойственост произтича от прехода от юлианския към григорианския календар и от устойчивостта на народната обрядност, която запазва старите времеви ориентири [2, с. 45]. Именно поради това в различни райони на Молдова и България празникът може да се срещне в различни дни, но символиката му остава непроменена – бележи настъпването на зимата и укрепва връзката между религиозната традиция и селскостопанския цикъл [1, с. 67].

Целта на изследването е да се разкрие ролята на Димитровден в съхраняването на българските традиции и културна идентичност в образователната среда на Молдова.

Задачи на изследването:

- да се проследят историческите корени и символиката на празника;
- да се анализира календарната обрядност и етнокултурният контекст;

- да се изследват педагогическите възможности за интегриране на Димитровден в учебния процес;
- да се опишат особеностите на празнуването в българската общност в Тараклия;
- да се очертаят проблемите и перспективите за съхраняване на традицията в съвременното общество.

Практическата значимост на изследването се състои в това, че резултатите могат да бъдат използвани при разработването на учебни програми, културни инициативи и възпитателни практики, насочени към формиране на културна компетентност и укрепване на националната идентичност. Илийков подчертава, че музикалното и културното възпитание в диаспората е ключов инструмент за съхраняване на живата връзка между традицията и образованието [6, с. 45]. Освентова, съпоставката между българските и молдовските традиции, представена от Симеонов и Мандажи, показва, че Димитров ден може да служи като пример за културна симбиоза и взаимно обогатяване [7, с. 78]. Това прави празника ценен ресурс за межкултурния диалог в многонационалната среда на Молдова.

Основна част

Теоретични положения

Димитровден е празник с дълбоки исторически и религиозни корени, който заема особено място в календара на българските народни празници. Той бележи прехода от есен към зима и е свързан с множество обредни практики, които отразяват селскостопанския цикъл и духовния живот на общността. Костадинов подчертава, че култът към св. Димитър е един от най-устойчивите в православната традиция и има значимо място в българската култура [2, с. 45].

Ковалов отбелязва, че календарната обрядност на българите в Молдова е тясно свързана с православния календар, като Димитровден е един от основните дни за помен и курбан [1, с. 67]. Словейков и Куртев – Малешкова показват богатството на пословици и поговорки, които отразяват народните представи за зимата и селскостопанските цикли в Република Молдова [4, с. 92; 3, с. 134].

Примери за пословици и поговорки:

Пословица / поговорка	Значение
„От Димитровден до Коледа зимата се настанява“	Народно възприятие за настъпването на студения сезон
„Димитровден носи зима, а Никулден – сняг“	Подчертава връзката между празника и природните цикли
„На Димитровден стопанинът ключа си хвърля“	Символизира края на селскостопанската година и приключването на работата на полето
„Димитровден – денят на курбана“	Отразява обичая за обща трапеза и жертвоприношение за здраве и плодородие
„Свети Димитър идва с бяла зима“	Показва връзката между празника и настъпването на зимата
„След Димитровден денят късее, а нощтарасте“	Народно наблюдение върху промяната на светлата част от денонощието

Описание на проведеното изследване

Примерите от училищната и общностната практика в Тараклия потвърждават, че Димитровден функционира като живо средство за културно предаване.

Сфера / Село	Примери	Доказателствена стойност	Източник

Студенческа научно-практическа конференция «Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования-2026

Училищни инициативи (Тараклия)	Ученици подготвят постери и презентации; анализират пословици; изпълняват обредни песни	Потвърждава интеграцията на празника в учебния процес и формирането на културна компетентност	[3, с. 134]
Семейни ритуали (Тараклия)	Приготвяне на курбан и пита; споделяне със съседни и близки	Укрепва социалните връзки и предава ценности на младото поколение	[2, с. 45]
Културни събития (Тараклия)	Концерти с народни песни и танци; драматизации на приказки	Показва празника като социален механизъм за укрепване на идентичността	[5, с. 56]
Виноградовка	Театрални сценки по приказки	Възпитание чрез фолклор и морални послания	[8, с. 56]
Олтени	Приготвяне на курбан и общи трапези	Укрепване на социалната солидарност	[2, с. 45]
Будей	Концерт с народни песни и танци	Подчертава връзката със селскостопанския цикъл	[1, с. 67]
Новосиоловка	Рисунки и постери за празника	Творческо участие на младите поколения	[8, с. 56]

Изследването включва анализ на фолклорните текстове (приказки, пословици, поговорки), обредни практики и педагогически приложения на празника. Старевата представя приказки, в които образът на светеца е преплетен с мотиви за защита и благословия на семейството [5, с. 56].

Конкретни примери:

- В една приказка св. Димитър се явява като странник, приет в дома на бедно семейство. Те го посрещат с хляб и сол, а той им дарява плодородие и здраве. **Символика:** хлябът и солта олицетворяват гостоприемство и чистота, а благословието – връзката между празника и селскостопанския цикъл.
- В друга приказка светецът закриля младо семейство след сватба, благославя дома и добитъка им. **Символика:** добитъкът и зимата подчертават прехода към нов сезон и необходимостта от защита и изобилие.

Илийков подчертава значението на музикалното възпитание чрез въвеждане на обредни песни и танци в училищната програма [6, с. 45].

Примери от проведената работа:

- В часовете по литература учениците анализираха пословици като „От Димитровден до Коледа зимата се настанява“ и „На Димитровден стопанинът ключа си хвърля“, обсъждайки тяхното значение за селскостопанския календар и културната памет.
- В музикалните занятия бяха изпълнявани песни като „Свети Димитър идва с бяла зима“, които подчертава връзката между празника и природните цикли.
- В творческите задачи учениците изработиха рисунки и постери, илюстриращи поговорката „След Димитровден денят късее, а нощта расте“, като визуално показва промяната в сезоните.
- В драматизации на приказки св. Димитър представен като закрилник на семейството, което съчетава религиозния и моралния аспект на празника.

В училищата на Тараклия празникът се използва като възможност за провеждане на уроци по история, литература и музика. Учениците четат приказки и пословици, анализират народни песни и участват в творчески задачи като съчинения и рисунки. Това допринася за изграждането на културна компетентност и за съхраняването на езиковото многообразие [8,

с. 56].

Анализ на резултатите

Съпоставката между българските и молдовските традиции показва, че празникът има сходни функции и в молдовската култура. Симеонов и Мандажиподчертават, че Димитровден (Mos Samtru) е свързан с приключването на гроздобера и винарството, което прави важен момент от стопанския календар на молдовците [7, с. 78].

Анализът показва, че празникът има няколко основни измерения:

- **Историческо измерение.** Утвърждава култа към светеца и неговото значение за православната традиция. Приказките, представени от Старева, показват как св. Димитър се явява като закрилник на семейството – в една история той дарява плодородие и здраве на бедно семейство, а в друга благославя младо семейство и техния дом [5, с. 56].
- **Културно измерение.** Календарната обрядност и фолклорните текстове укрепват връзката между поколенията. Пословици като „От Димитров ден до Коледа зимата се настанява“ и „На Димитров ден стопанинът ключа си хвърля“ отразяват народното възприятие за сезонните промени [3, с. 134; 4, с. 92].
- **Образователно измерение.** Празникът предлага богати педагогически приложения. В училищата учениците анализират пословици, изпълняват обредни песни и участват в драматизации. Такива дейности под помагат формирането на културна компетентност и национално самосъзнание [6, с. 45; 8, с. 56].
- **Социално измерение.** Особеностите на празнуването в Тараклия и съседните български села (Виноградовка, Олтени, Будей, Новосиловка) показват, че традицията е жива. Курбаните, общите трапези, концертите и творческите инициативи укрепват социалната солидарност [2, с. 45; 1, с. 67].
- **Межкултурен диалог.** Съпоставката между Димитров ден и молдовския Mos Samtru показва общи символи на зимата и стопанския календар. Така празникът става мост между културите и насърчава взаимно обогатяване [7, с. 78].

Изводи

Проведеното изследване върху ролята на Димитровден в съхраняването и укрепването на българските традиции и културна идентичност в образователната среда на Република Молдова показва, че празникът функционира като многопластов културен феномен. Включването на конкретни пословици и поговорки („От Димитровден до Коледа зимата се настанява“, „На Димитровден стопанинът ключа си хвърля“, „След Димитровден денят късее, а нощта расте“) демонстрира връзката между празника и селскостопанския календар, като същевременно предава морални и етични послания, укрепващи културната памет. Приказките, представени от Старева, в които св. Димитър се явява като озакрилник на семейството, символизират приемствеността на традицията и духовната защита на общността.

Практическите примери от училищната среда в Тараклия и съседните български села (Виноградовка, Олтени, Будей, Новосиловка) показват, че празникът е живо средство за културно предаване – чрез постери, песни, драматизации, курбани и общи трапези. Тези дейности не само съхраняват традицията, но и създават условия за социална солидарност и творческо участие на младите поколения.

Анализът на резултатите потвърждава, че Димитровден има историческо, културно, образователно и социално измерение, като същевременно служи като мост за межкултурен диалог между българската и молдовската общност. В този смисъл празникът е не просто религиозен акт, а комплексен социален и педагогически инструмент, който укрепва националната идентичност, насърчава културната симбиоза и гарантира приемствеността на традицията в съвременното общество.

Библиографски списък

1. КОВАЛОВ, В. *Календарна обрядност на българите в Молдова*. Кишинев: Академия на

науките, 2017. 145 с.

2. КОСТАДИНОВ, К. *Български празници и обичаи*. София: Наука и изкуство, 2003. 210 с.
3. КУРТЕВ, П.; МАЛЕШКОВА, Р. *Фолклорни пословици и поговорки в българската традиция*. София: Университетско издателство, 2014. 180 с.
4. СЛОВЕЙКОВ, П. *Български народни пословици и поговорки*. София: Български писател, 2003. 320 с.
5. СТАРЕВА, М. *Български народни приказки*. София: Просвета, 1993. 256 с.
6. ИЛИЙКОВ, Д. *Музикално възпитание чрез народни песни и танци*. София: Просвета, 2018. 198 с.
7. СИМЕОНОВ, В.; МАНДАЖИ, И. *Българо-молдовски културни паралели*. Кишинев: Штиинца, 2008. 210 с.
8. НОВАКОВ, Г.; ГУРГУРОВ, А. *Образователни практики в българските училища в Тараклия*. Тараклия: Университетско издателство, 2025. 112 с.

УДК 373.2:78

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ МУЗЫКОЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Петр КОЧАНЖИ,

студент гр.4322

e-mail:

petrcocceanji@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна КАЗМАЛЫ,

Высшая дидактическая степень,

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж им.М.Чакира

г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the use of game-based technologies in music lessons as an effective means of activating children's cognitive activity. The relevance of the topic is determined by the need to increase children's interest in music education and to find effective pedagogical methods. The paper reveals the essence of game-based technologies, their pedagogical functions, and their impact on the development of attention, memory, musical hearing, and creative imagination. Particular attention is given to different types of musical game activities that contribute to deeper understanding of educational material and the formation of stable learning motivation. It is emphasized that the use of game-based technologies makes the educational process more dynamic, emotionally engaging, and effective. The article concludes that game-based methods are an essential component of a music teacher's professional activity.

Keywords: game-based technologies, music education, cognitive activity, children, musical development, motivation, creative abilities.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется активизации познавательной деятельности обучающихся. Это особенно важно в музыкальном воспитании детей, где успешность обучения во многом зависит от интереса, эмоциональной вовлеченности и мотивации ребенка [4].

На занятиях музыкой дети часто сталкиваются с необходимостью усвоения достаточно сложных понятий: ритма, темпа, динамики, интонации. При традиционном подходе это может вызывать у них затруднения и снижение интереса к занятиям. В связи с этим возникает необходимость поиска таких методов обучения, которые позволили бы сделать процесс освоения музыкального материала более доступным, интересным и

эффективным.

Одним из таких методов являются игровые технологии. Игра является естественной формой деятельности ребенка, поэтому ее использование на занятиях музыкой способствует созданию комфортной и увлекательной образовательной среды[3].

Цель данной статьи - рассмотреть возможности использования игровых технологий на занятиях музыкой и определить их влияние на активизацию познавательной деятельности детей.

Игровые технологии представляют собой совокупность методов и приемов, основанных на использовании игры в образовательном процессе [3]. Их основная задача - вовлечь ребенка в активную деятельность, сделать процесс обучения эмоционально привлекательным и результативным.

В педагогике игра рассматривается как средство всестороннего развития личности ребенка. Она способствует развитию мышления, внимания, памяти, воображения, а также формированию коммуникативных навыков.

В музыкальном образовании игровые технологии имеют особую значимость, поскольку музыка тесно связана с эмоциональной сферой. Через игру ребенок легче воспринимает музыкальный материал, быстрее включается в деятельность и проявляет инициативу.

Игровые технологии оказывают значительное влияние на познавательную деятельность детей. Во-первых, они способствуют повышению интереса к занятиям. В процессе игры ребенок не воспринимает обучение как обязанность, а включается в него с удовольствием. Во-вторых, игра облегчает понимание учебного материала. Например, такие понятия, как «громко - тихо», «быстро - медленно», легче усваиваются через движение, жесты и игровые задания. В-третьих, игровые технологии активизируют внимание и память. Повторение материала в игровой форме происходит естественно и не вызывает утомления [6].

Кроме того, важным результатом является развитие творческого мышления [5]. Дети начинают не только выполнять задания, но и проявлять инициативу: придумывать собственные ритмы, движения, музыкальные образы. На основе наблюдений в процессе педагогической практики можно отметить, что использование игровых методов значительно повышает активность детей на занятиях, способствует их раскрепощению и улучшает качество усвоения материала.

В процессе организации музыкальных занятий особое значение приобретает использование разнообразных игровых заданий, способствующих повышению эффективности обучения и активизации познавательной деятельности детей. Игровая форма позволяет органично включить ребенка в образовательный процесс, сделать его более эмоционально насыщенным, доступным и увлекательным. К числу таких форм относятся музыкально-ритмические игры, например, игра «Эхо», в которой педагог задает определенный ритмический рисунок, а дети его воспроизводят с помощью хлопков, шагов или игры на простейших инструментах. Подобные упражнения не только развивают чувство ритма и слуховое внимание, но и способствуют координации движений, формируют навыки коллективного взаимодействия и умение точно реагировать на заданный образец.

Существенное значение имеют игры, направленные на развитие слухового восприятия [6]. Так, игра «Угадай инструмент» предполагает определение музыкального инструмента по его звучанию, что способствует формированию тембрового слуха, развитию музыкальной памяти и способности к дифференциации звуков. В ходе подобных заданий дети учатся более внимательно слушать, анализировать услышанное и соотносить звуковой образ с конкретным источником звучания.

Эффективными являются также игры с элементами движения, в которых дети передают характер музыки через жесты, мимику и пластические движения. Выполнение движений в соответствии с настроением и темпом музыкального произведения (веселая, спокойная, быстрая, плавная) способствует более глубокому восприятию музыкального

образа, развитию эмоциональной отзывчивости и формированию связи между слуховыми и двигательными ощущениями. Такие задания помогают детям не только «услышать» музыку, но и «прожить» ее.

Особое место занимают импровизационные игры, направленные на развитие творческого воображения и самостоятельности. Например, в игре «Придумай мелодию» дети создают простые музыкальные фразы, используя голос или инструменты. В процессе импровизации формируется способность к самовыражению, развивается музыкальное мышление, а также уверенность в собственных возможностях. Важно, что в подобных заданиях отсутствует страх ошибки, что создает благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала ребенка.

Наряду с этим широко применяются дидактические игры, ориентированные на усвоение элементарных музыкально-теоретических знаний. Например, игра «Собери ритм» предполагает составление ритмического рисунка из карточек с различными длительностями. Такие задания способствуют осмысленному усвоению понятий, развитию логического мышления и закреплению полученных знаний в наглядной и доступной форме.

Для успешного использования игровых технологий в процессе музыкального обучения необходимо учитывать ряд педагогических условий, обеспечивающих их эффективность и целесообразность. Прежде всего, важно принимать во внимание возрастные и индивидуальные особенности детей, поскольку уровень их психического развития, музыкальных способностей, внимания и работоспособности напрямую влияет на восприятие и усвоение учебного материала. Игровые задания должны соответствовать возможностям детей, быть доступными по содержанию и постепенно усложняться по мере накопления опыта и развития навыков. Чрезмерная сложность может привести к снижению интереса, тогда как слишком простые задания не будут способствовать развитию.

Не менее значимым условием является четкое определение педагогической цели каждой игры. Игра на занятии не должна носить исключительно развлекательный характер, а должна быть направлена на решение конкретных образовательных задач: развитие чувства ритма, слуха, музыкальной памяти, освоение теоретических понятий или формирование исполнительских навыков [6]. Осознание педагогом цели позволяет сделать игру содержательной и результативной.

Особое внимание следует уделять принципу постепенного усложнения заданий. Переход от простых форм к более сложным способствует устойчивому развитию умений и предотвращает перегрузку. При этом важно учитывать динамику группы, уровень подготовки детей и их индивидуальные достижения.

Эффективность игровых технологий во многом зависит от их разумного сочетания с традиционными методами обучения. Игровые формы не заменяют полностью объяснение, показ или закрепление материала, а дополняют их, делая процесс обучения более разнообразным и интересным. Такое сочетание позволяет обеспечить целостность образовательного процесса и достичь более высоких результатов.

Важным условием является также создание доброжелательной, эмоционально комфортной атмосферы на занятии. Положительный психологический климат способствует раскрепощению детей, формирует уверенность в своих силах и желание активно участвовать в деятельности. В условиях поддержки и принятия дети не боятся проявлять инициативу, допускать ошибки и пробовать новые способы самовыражения.

Особую роль в реализации игровых технологий играет личность педагога. Он выступает не только как организатор, но и как активный участник образовательного процесса, направляющий и регулирующий деятельность детей. Педагог должен уметь заинтересовать, вовлечь в игру, гибко реагировать на поведение детей, поддерживать их инициативу и творческие проявления. От его профессионализма, педагогического такта и эмоциональной отзывчивости во многом зависит успешность применения игровых технологий и общий результат обучения.

Таким образом, игровые технологии являются эффективным педагогическим

средством активизации познавательной деятельности детей на занятиях музыкой. Их использование обеспечивает органичное сочетание обучения и естественной для ребенка игровой деятельности, что способствует повышению интереса к занятиям, формированию устойчивой мотивации и более глубокому усвоению учебного материала.

Игровые формы работы оказывают комплексное воздействие на развитие личности ребенка: они способствуют совершенствованию музыкального слуха, ритмического чувства, памяти, внимания, а также развитию творческого воображения и коммуникативных навыков. В процессе игровой деятельности дети становятся более активными, инициативными и эмоционально вовлеченными, что положительно сказывается на результатах обучения.

Особое значение имеет педагогически грамотная организация игровых технологий, предполагающая учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, четкое определение целей и задач каждой игры, а также их разумное сочетание с традиционными методами обучения. Немаловажную роль играет создание благоприятной психологической атмосферы и профессионализм педагога, способного направлять и поддерживать познавательную активность детей.

Библиографический список

1. GAGIM, I. Dicționar de pedagogiemuzicală–Chișinău: Știința, 2004. 207 p.
2. МЕДУШЕВСКИЙ, И.Н. Мотивация обучения: теория и практика. Москва: Педагогика, 2000.– 256 с.
3. НИКОЛАЕВА, Е.В. Игровые технологии в образовании. М.: Академия, 2018. 160 с.
4. ТЕПЛОВ, Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва: Наука, 2003. 379 с.
5. САВЕНКОВ, А.И. Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
6. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 2008. – 304 с.

УДК37.035.4:784.4(478.9)

ВЛИЯНИЕ НАРОДНОЙ ПЕСНИ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Валерий КРИСТЕВ,

Студент гр. РМ-24

e-mail:

cristevairina@mail.ru

Преподаватель

Татьяна ЩЕГОЛЕВА,

Maestru in Arta RM

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article analyzes the influence of folk songs on the spiritual and moral education of children, based on the Gagauz culture from the ATU Gagauzia, Republic of Moldova. The formative values of folk songs are highlighted in developing respect for family, labor, the mother tongue, traditions, and the cultural heritage of the people. It is established that the capitalization of Gagauz folk songs contributes to the development of emotional receptivity, discipline, collective spirit, and children's interest in moral and national values.

Keywords: folk song, spiritual-moral education, children, Gagauz culture, music education, folklore, national traditions.

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных путей трансляции культурных ценностей в условиях современной социальной трансформации. В контексте АТО Гагаузия народная песня рассматривается как фундаментальный

этнопедагогический ресурс, способный противодействовать девальвации моральных норм и способствовать формированию у детей устойчивой связи с национальным духовным наследием.

Проблема исследования заключается в поиске наиболее эффективных методик актуализации воспитательного потенциала фольклора в современной образовательной среде, где наблюдается разрыв между богатством народных традиций и реальным уровнем этнокультурной осведомленности подрастающего поколения.

Объект: Духовно-нравственное развитие детей средствами музыкального фольклора.

Предмет: Воспитательное воздействие гагаузской народной песни на формирование ценностных ориентаций личности.

Цель нашей статьи:

1. Выявить специфику влияния гагаузской народной песни на эмоционально-нравственную сферу ребенка.
2. Раскрыть механизмы интеграции фольклорного материала в современную практику музыкального воспитания.

В качестве *задач* исследования были определены:

1. Проанализировать ценностно-смысловое содержание гагаузского песенного фольклора (темы труда, семьи, патриотизма).
2. Определить педагогические условия, при которых исполнение и восприятие народной песни становится фактором формирования дисциплины и коллективизма.

Методы исследования:

В работе использован комплекс *теоретических методов* (компаративный анализ педагогических концепций, систематизация фольклорных источников) и *практических методов* (педагогическое наблюдение за реакциями учащихся, интерпретация музыкально-поэтического текста с точки зрения этического содержания).

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей в современной педагогике приобретает особую значимость. Образовательное пространство сегодня ориентировано не только на передачу знаний и формирование компетенций, но и на развитие личности, способной уважать культурные ценности, осознавать значение семьи, труда, родного языка и исторической памяти народа. В этой связи особое значение приобретают такие средства воспитания, которые воздействуют не только на разум, но и на эмоциональную сферу ребенка. Одним из наиболее действенных средств подобного рода является народная песня. Ее воспитательная сила заключается в том, что она соединяет художественную выразительность с нравственным содержанием и делает духовные ценности внутренне пережитыми и личностно значимыми [1, с. 3], [2, с. 108].

Народная песня занимает особое место в традиционной культуре, поскольку в ней закреплены представления народа о добре и справедливости, о семейных отношениях, о труде, о родной земле и об уважении к старшим. В отличие от прямого поучения, песня воздействует тоньше: через слово, мелодию, интонацию, образ. Именно поэтому она способна оказывать глубокое влияние на ребенка, помогая ему не только воспринимать художественное произведение, но и осваивать нравственные смыслы, заключенные в нем. В этом проявляется ее важное педагогическое преимущество: она не навязывает ценности извне, а вводит ребенка в пространство внутреннего сопереживания и личного осмысления [4, с. 63], [5, с. 25].

Для гагаузского народа народная песня является важной частью национального культурного наследия. В ней отражаются особенности мировосприятия, семейного уклада, отношения к труду, к дому, к языку, к общине и к традициям. Е. Н. Квилинкова определяет гагаузский песенный фольклор как своеобразную «грамматику жизни», в которой сохраняются духовные ориентиры народа и передается его культурная память [4, с. 41]. Такое понимание особенно важно для педагогики, поскольку позволяет рассматривать народную песню не только как художественное явление, но и как средство передачи нравственного опыта от поколения к поколению. В условиях АТО Гагаузия обращение к

песенному фольклору приобретает дополнительную значимость, так как связано с задачей сохранения этнокультурной самобытности в образовательной и воспитательной практике [4, с. 63].

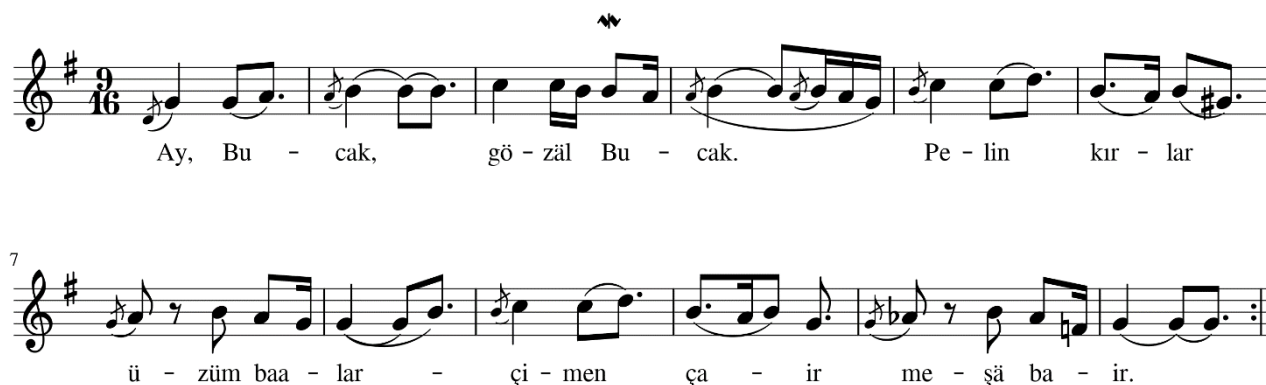
Теоретически воспитательный потенциал народной песни раскрывается в нескольких направлениях. Прежде всего, она формирует эмоциональную отзывчивость. Через музыкальный образ ребенок учится различать оттенки настроения, понимать чувства, сопереживать, воспринимать состояние другого человека. Для духовно-нравственного становления это имеет принципиальное значение, так как нравственные представления в детском возрасте формируются не только через понятия, но и через эмоционально значимый опыт. Народная песня способствует тому, что такие категории, как доброта, забота, уважение, благодарность, не остаются отвлеченными словами, а наполняются живым переживанием [1, с. 3], [6, с. 109].

Особое место в народном песенном творчестве занимает тема семьи. В песнях раскрываются любовь к матери, уважение к отцу, почитание старших, ценность домашнего очага, чувство родства и взаимной ответственности. Именно поэтому семейная тематика имеет большое значение для духовно-нравственного воспитания детей. Через песенный образ ребенок усваивает представление о семье как о нравственной основе жизни, как о пространстве заботы, уважения и внутренней поддержки. М. Вакарчук, рассматривая региональное музыкальное творчество как педагогический ресурс, также отмечает его значение для формирования бережного отношения школьников к культурным традициям Гагаузии [5, с. 25–26].

Не менее значима тема родной земли. Образы дома, села, родной стороны, языка и народных обычаев формируют у ребенка чувство принадлежности к своей культуре. Для детей, живущих в Гагаузии, такое содержание имеет особую ценность, поскольку помогает почувствовать связь с традицией не как с чем-то внешним и музейным, а как с частью собственной жизни. Через песню ребенок открывает для себя красоту родного края, начинает осознавать ценность родного слова и уважать культурное наследие своего народа. Это позволяет рассматривать народную песню как средство формирования этнокультурной идентичности, что особенно актуально в современной образовательной среде [4, с. 27–29], [3].

BUCAK RAPSODYA

D. Tanasoglu



Существенное значение имеет и трудовая тематика народных песен. В традиционной культуре труд воспринимается не только как повседневная необходимость, но и как нравственная ценность, воспитывающая терпение, ответственность, настойчивость и уважение к усилиям человека. Через художественный образ дети легче воспринимают смысл этих качеств, чем в форме прямых наставлений. Песенный текст, связанный с трудом,

помогает перевести нравственные понятия в более понятную и жизненную плоскость, что особенно важно в работе с детьми и подростками [4, с. 88].

Однако наиболее убедительно воспитательный потенциал народной песни раскрывается в живой педагогической практике. Практический аспект данной темы связан с деятельностью автора статьи в качестве руководителя детского ансамбля Дома культуры села Бешалма. Работа с детьми в процессе разучивания и исполнения гагаузских народных песен позволяет наблюдать не только музыкальный рост участников коллектива, но и изменения в их отношении к слову, к содержанию произведения, к коллективной деятельности и к самой национальной культуре.

Прежде всего, было замечено, что народный репертуар вызывает у детей более глубокий интерес к содержанию исполняемого материала. В процессе репетиций они начинают задавать вопросы о смысле слов, о происхождении песни, о том, в каких жизненных обстоятельствах она исполнялась, какие чувства и отношения в ней отражены. Это свидетельствует о том, что песня становится для ребенка не просто музыкальным текстом, а входом в более широкий культурный контекст.

Во время подготовки таких произведений становится заметно, что дети начинают проявлять больший интерес к истории своего села, к народным праздникам, к языку и местным традициям. Участие в концертах и фольклорных мероприятиях усиливает это чувство сопричастности, поскольку ребенок осознает, что представляет на сцене культуру своего народа. Тем самым формируется не формальное знание о традициях, а личностно пережитое отношение к ним.

Народная песня в этом процессе выступает не только как художественный материал, но и как средство воспитания коллективизма. В ходе репетиций дети учатся уважать общий труд, понимать зависимость общего результата от личного вклада каждого участника, ответственнее относиться к своей роли в коллективе. Это особенно отчетливо проявляется в период подготовки к выступлениям, когда каждый ребенок осознает значимость совместной работы.

Работа над народной песней способствует более серьезному отношению к слову и образу. Дети начинают внимательнее вслушиваться в текст, стремятся точнее передать настроение произведения, глубже понять его смысл, поскольку помогает перейти от внешнего воспроизведения к осмысленному переживанию содержания.

Таким образом, и теоретический анализ, и практический опыт позволяют утверждать, что народная песня обладает значительным воспитательным потенциалом. На материале гагаузской культуры можно сделать вывод о том, что она способствует формированию уважения к семье, труду, родной земле, языку, традициям и культурному наследию народа. Следовательно, народную песню следует рассматривать не только как часть художественного наследия, но и как действенный инструмент современной музыкально-педагогической и воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. ВАКАРЧУК, М. Музыкально-эстетическое воспитание школьников на традициях региональной культуры (на примере АТО Гагаузия) / М. Вакарчук // Педагогический альманах. 2018. № 4. С. 24–30. (*Источник по региональному компоненту и этнокультурной идентичности*).
2. ЩЁГОЛЕВА. Т. Музыкальное наследие Д. Н. Танасоглу в контексте популяризации гагаузской народной песни в учебных заведениях. Конференция «Dialogu emillet diliğin hemonun rolu kultura, üüretimhemın cāzanaat Progressingsindā» Комрат, Молдова, 1 января 2023 г. Стр.108-112
3. ЩЕГОЛЕВА Т. .Muzıca mirası: Gagauz halk türküleri / D.Tanasoglunun; 100-üncü yıldönümü – proekt koordinтору: İrina Konstantinova; gagauz dilinda çevirdi: Tatyana Kirakova; Gagauziya M.V. Maruneviç adına Bilim-aaraştırma merkezi.–Komrat: BlitzPoligraf, 2022. - 222, (2) p.: fot. n. muz. ISMN 979-0-3481-0075-3/ ISBN 978-9975-3585-6-9.

4. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. Москва: Искусство, 1986. 573 с. (*Источник для теоретического обоснования эмоционального воздействия искусства на ребенка*).
5. БЕЗБОРОДОВА, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. Москва: Академия, 2002. 416 с. (*Источник по вопросам формирования дисциплины и коллективизма через музыку*).
6. КВИЛИНKOBA, Е. Н. Гагаузы: этнокультурные процессы и система традиционных ценностей / Е. Н. Квилинкова. Кишинев: Pontos, 2013. 512 с. (*Ключевой источник по «грамматике жизни» и духовным ориентирам гагаузов*).
7. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. Москва: Наука, 2003. 379 с. (*Источник по развитию эмоциональной отзывчивости через музыкальные образы*).

УДК:784.9:37.036

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОКАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Анастасия ОЛИФИРОВИЧ,
студентка гр.ПМ-23

E-mail:
olifirovicanastasia@mail.ru

Научный руководитель:

Нина ГОРБАЧЕВА,
доктор педагогики, конференциар
Комратский государственный университет
Г.Комрат

Abstract: The article explores fundamental issues in vocal pedagogy arising during the training of adolescents. The author provides a detailed analysis of the physiological restructuring of the vocal apparatus during the mutation period and classifies the accompanying vocal difficulties. The study proposes an expanded set of methods, including breathing exercises, phonetic drills, and psychological self-regulation techniques. Special attention is paid to the development of stage confidence as a key component of professional training for students within the higher education system of the Republic of Moldova.

Keywords: vocal pedagogy, voice mutation, adolescence, stage confidence, vocal difficulties, psychological barrier, CSU (Comrat State University), breathing exercises.

Современная образовательная парадигма в области музыкального искусства в Республике Молдова ориентирована на воспитание высококвалифицированных специалистов, обладающих не только техническим мастерством, но и психологической устойчивостью. Подготовка студентов I цикла (лиценциат) в Комратском государственном университете требует глубокого понимания специфики возрастного развития учащихся. Одним из наиболее сложных и противоречивых этапов в становлении вокалиста является подростковый период. В это время происходит глобальная физиологическая и психическая трансформация, которая напрямую влияет на функционирование голосового аппарата и эмоциональное состояние исполнителя [1, 10].

Актуальность данного исследования продиктована тем, что традиционные подходы к обучению вокалу часто не учитывают «хрупкость» подросткового голоса в период мутации. Внезапная потеря контроля над собственным инструментом становится для многих учащихся серьезным стрессогенным фактором. Это ведет к возникновению «вокальных зажимов», интонационной неустойчивости и, как следствие, к развитию эстрадофобии —

страха перед публичным выступлением. В условиях современной конкуренции на сцене, сценическая уверенность становится не просто желаемым качеством, а профессиональной необходимостью. Без умения справляться со сценическим волнением даже технически одаренный вокалист не сможет полноценно реализовать свой творческий потенциал [4, 7].

Процесс вокального развития в подростковом возрасте является уникальным и в то же время наиболее критическим этапом в становлении профессионального певца. Этот период характеризуется глобальной перестройкой всех систем организма, что в вокальной педагогике традиционно обозначается термином «мутация». Научное понимание физиологических процессов, происходящих в гортани подростка, является фундаментом для разработки адекватных педагогических стратегий [1, 2].

Подростковый возраст (в среднем от 11 до 15–16 лет) сопровождается бурным ростом скелета и внутренних органов. Гортань, как основной орган голосообразования, претерпевает радикальные изменения: у мальчиков она увеличивается в объеме до 70%, заметно выступая на передней поверхности шеи в виде кадыка, а голосовые связки удлиняются на 6–10 мм и утолщаются. У девочек рост гортани менее выражен (увеличение на 40–50%), однако слизистая оболочка становится крайне рыхлой и чувствительной к любым нагрузкам [2, 11].

Ключевой проблемой этого периода является **аритмичность роста**: хрящи гортани растут быстрее, чем прилегающие к ним мышцы и нервные окончания. Это приводит к дискоординации в работе голосового аппарата: мозг посылает привычный импульс, но «обновленный» орган реагирует на него иначе. В результате возникает временная потеря контроля над тембром, диапазоном и силой звука [8, 11].

В вокальной педагогике принято выделять три основные стадии мутации, каждая из которых требует специфического подхода:

1. **Премутационная стадия:** Характеризуется первыми признаками неустойчивости — появлением легкой сиплости, быстрой утомляемостью и трудностями при пении на *piano*.
2. **Пик мутации (острая стадия):** Период наиболее резких изменений. Голос становится крайне нестабильным, возникают резкие перескоки из регистра в регистр («киксы»), диапазон сужается до нескольких нот. У многих учащихся в этот момент наблюдается гиперемия (покраснение) связок, что требует строгого вокального режима [2, 9].
3. **Постмутационная стадия:** Период постепенной стабилизации и формирования «взрослого» тембра. Голос обретает новые обертоны, расширяется диапазон, но сохраняется повышенная чувствительность к форсированному пению [1, 10].

На основе анализа педагогической практики и теоретических источников [2, 5, 8], можно выделить следующие доминирующие трудности:

- **Интонационная лабильность:** Нарушение точности интонирования связано не с отсутствием музыкального слуха, а с мышечной дистонией гортани. Подросток слышит фальшь, но его связки не могут принять нужное натяжение. Это часто ведет к психологическому разочарованию и потере уверенности в себе [4, 7].
- **Регистровая неровность и «провалы» звука:** В процессе роста гортани нарушается механизм плавного перехода от грудного к головному регистру. Звук на определенных нотах может внезапно исчезать или срывать на фальцет. Попытки «прокричать» эти зоны ведут к возникновению узлов на связках [2, 11].
- **Дыхательный дискомфорт и ключичный тип вдоха:** Из-за интенсивного роста грудной клетки подростки часто теряют ощущение «опоры». Пытаясь компенсировать вокальную слабость, они начинают перенапрягать мышцы плечевого пояса, что блокирует работу диафрагмы и делает звук плоским и зажатым [6, 9].
- **Потеря тембральной однородности:** Голос может звучать то «по-детски» светло, то внезапно приобретать тяжелый, грубый окрас. Эта «пестрота» тембра мешает созданию целостного художественного образа [8].

Для подростка его голос является частью идентичности. Внезапная неспособность

управлять им воспринимается как глубокая личная неудача. В этот период вокальные трудности тесно переплетаются с психологическими барьерами. Если педагог не объясняет ученику физиологическую природу происходящего, у последнего формируется устойчивый комплекс неполноценности, который в дальнейшем становится главным препятствием на пути к сценической уверенности [4, 7].

Таким образом, изучение теоретических основ вокального развития показывает, что технические проблемы подростков имеют объективную физиологическую базу. Понимание этих процессов позволяет педагогу не требовать от учащегося невозможного, а целенаправленно работать над сохранением голоса и его постепенной адаптацией к новым анатомическим условиям [1, 3, 11].

Для минимизации негативных последствий мутации и развития технических навыков в работе с группой ПМ-23 предлагается использовать следующий алгоритм:

Работа над певческой опорой

Использование системы А. Н. Стрельниковой является фундаментом. Упражнения «Насос», «Обними плечи» и «Кошка» позволяют активизировать диафрагмальное дыхание. Резкий вдох носом в момент физического усилия заставляет связки смыкаться рефлексивно, что крайне полезно при их физиологической вялости в период мутации [6].

Фонетический метод и высокая позиция

Для преодоления «глухого» звучания необходимо развивать резонирование в головном регистре («маске»). Использование слогов «ми-мэ-ма», «ни-нэ-на» в нисходящих секвенциях помогает перенести легкое звучание на весь диапазон, избегая грубого грудного давления [2, 5, 8].

Репертуарный фильтр

Педагог обязан подбирать произведения с удобной тесситурой. В период острой мутации рекомендуется пение в ограниченном диапазоне (не более октавы) для предотвращения узлов на связках и психологического переутомления [1, 8].

Формирование сценической уверенности и психологическая адаптация вокалиста

Сценическая уверенность в подростковом возрасте — это не статичное состояние, а динамический процесс, требующий от педагога интеграции знаний из области общей и музыкальной психологии. Для учащегося группы ПМ-23, чей голосовой аппарат находится в стадии трансформации, сцена часто превращается в зону повышенного риска, где любая техническая погрешность воспринимается как личное фиаско [4, 7].

Психологическая природа сценического волнения.

Сценическое волнение (эстрадофобия) у подростков имеет выраженную социальную окраску. Основным триггером неуверенности выступает «страх оценки» со стороны значимых сверстников и профессионального сообщества. Мы выделяем два типа волнения: *волнение-подъем*, мобилизующее ресурсы организма, и *волнение-паника*, блокирующее дыхание и вызывающее мышечную ригидность. В период мутации паническое состояние усугубляется «предательством» собственного голоса (непредсказуемые срывы, киксы), что формирует устойчивый отрицательный рефлекс [7, 11].

Методы психологической саморегуляции и подготовки.

Для формирования устойчивой сценической позиции в работе с учащимися необходимо применять следующие группы методов:

- **Метод идеомоторной тренировки (мысленное проигрывание):** Ученику предлагается в деталях вообразить процесс выступления — от момента выхода на сцену до финальных аплодисментов. Исследования подтверждают, что мысленное воспроизведение вокальных действий активизирует те же нейронные связи, что и реальное пение, создавая «безопасный опыт» успеха [4, 1].
- **Техника «Психологического якорения»:** Использование определенных физических действий или слов-стимулов (например, глубокий спокойный вдох или сжатие пальцев),

которые ассоциируются у ученика с состоянием комфорта и технической стабильности [4, 6].

Артистизм и работа над образом как средство защиты.

Одним из эффективных способов преодоления неуверенности является полное погружение в художественный образ. Когда внимание подростка сосредоточено на передаче смысла текста и эмоционального содержания музыки, включается механизм «публичного одиночества» (по К.С. Станиславскому). В этом состоянии исполнитель перестает фиксироваться на работе гортани и начинает транслировать художественную идею.

Для реализации этого подхода мы используем:

1. **Драматический анализ текста:** Поиск личного смысла в каждой фразе произведения.
2. **Сценические этюды:** Выполнение вокальных упражнений в различных предлагаемых обстоятельствах (например, пение «в лесу», «в огромном соборе» или «в колыбельной»), что раскрепощает тело и снимает горловые зажимы [1, 5].

В результате проведенного исследования мы пришли к твердому убеждению, что педагогика вокала в подростковом возрасте должна носить комплексный, здоровьесберегающий характер. Проблема преодоления вокальных трудностей не может рассматриваться в отрыве от психоэмоционального состояния ученика. Техническая неудача в период мутации способна на долгие годы закрепить сценический страх, поэтому роль педагога как психолога и наставника становится первостепенной.

Нами установлено, что применение дыхательной гимнастики по методу А. Н. Стрельниковой в сочетании с фонетическим методом позволяет подростку сохранить контроль над голосом даже в моменты его возрастной нестабильности. Сценическая уверенность, формируемая на базе надежной технической «опоры», позволяет учащемуся успешно проходить экзаменационные испытания и концерты, реализуя цели программы лиценциата.

Подводя окончательный итог, следует отметить, что подготовка вокалистов в КГУ должна базироваться на синтезе классических традиций и современных психолого-педагогических технологий. Результаты работы могут быть внедрены в учебный процесс музыкальных учреждений Республики Молдова, способствуя качественному росту исполнительского мастерства будущих специалистов и сохранению их творческого долголетия. Дальнейшее развитие темы видится в изучении влияния этнических певческих манер на адаптацию подросткового голоса в условиях поликультурного региона Гагаузии [1, 3, 10].

Библиографический список

1. МОРОЗОВ, Л. Школа классического вокала. М., 2000.
2. НАЗАРОВА, Г. Л. Музыкальное воспитание в поликультурной среде. М.: Владос, 2004.
3. РЕАН, А. А. Психология подростка от 11 до 18 лет. М.: АСТ, 2008.
4. ОРЛЕНИН, В. Методические рекомендации по вокальному воспитанию детей и подростков. М., 2018.
5. САВЕНКОВА, Л.Г. Музыкальное образование как средство формирования межкультурной компетенции // Искусство в школе. 2011.
6. БУЛАРГА, Т. Сценическое волнение как педагогическая проблема. Кишинёв, 2015.
7. ПАСКАЛЬ, Э. Хоровое дирижирование. М.: Музыка, 1980.
8. СТРЕЛЬНИКОВА, А. Н. Дыхательная гимнастика. Курск: КГУ, 2015.
9. Министерство образования РМ. Краткие аннотации к учебным программам по дисциплинам I цикла. 2022.
10. ТЕРЗИ О., БУЛАРГА Т. Традиции и инновации в вокальном образовании. Комрат, 2020.

РОЛЯТА НА НАРОДНАТА ПЕСЕН ВЪВ ФОРМИРАНЕТО НА НАЦИОНАЛНОТО САМОСЪЗНАНИЕ НА БЪЛГАРИТЕ

Степанида ПАПУРОВА,

студентка гр. I-ПОМ,

e-mail: arttatiana62@gmail.com

Научен ръководител

Валентина НЕВЗОРОВА

Доц., д-р по изкуствознание и културология

Русенски университет «Ангел Кънцев»

Поделение гр. Тараклия РМ

Abstract: The article examines the multifaceted influence of Bulgarian folk songs on the processes of ethnic consolidation and the construction of national identity. In the absence of sovereign state institutions for nearly five centuries, folk music and poetry functioned as a primary "preservative" of the Bulgarian spirit, language, and historical memory. The author analyzes the transition of folklore archetypes into the revolutionary ideology of the Bulgarian National Revival (XIX century). Through a culturological and historical approach, the study proves that the folk song is not merely a relic of the past but a dynamic "genetic code" of the nation that continues to define Bulgarian identity in the era of globalization.

Keywords: national self-consciousness, folklore, folk song, identity, Bulgarian National Revival, cultural code, value system.

Въведение и актуалност

В тази работа се опирам на солидната теоретична основа, положена от класиците на българската наука. Изключително значение за мен има тизследванията на Иван Шишманов, Михаил Арнаудов и Петър Динев, които разкриват психологията и душевността на българина чрез фолклора. Творчеството на Христо Вакарелски и Любомир Милетич ни дава етнографската дълбочина, а трудовете на Иван Венедиков — историческия контекст на раждането на българската нация. Особено място в моето изследване заема делото на Николай Кауфман, чийто фундаментален сборник с песни на българите от Бесарабия е моят най-ценен пътеводител в света на народната музика. Неговите анализи на многогласието и вариантноста ни помагат да разберем как песента оцелява и се променя в чуждоезиковата среда.

Тези фундаментални знания пречупвам през моя личен опит като говорител в първата българска телевизия в Твардица, като учител по български език и режисьор на множество национални празници. Днес, в качеството си на началник на отдела по култура и туризъм, аз виждам как идеите на тези велики учени, както и на нашите местни авторитети като Степан Стоянов и Георги Янков, оживяват в реалния културен живот на Тараклийския район.

Актуалността на изследването обосновавам от необходимостта да се разбере как „живата памет“ на фолклора противостои на съвременната културна асимилация.

Методология на изследването

Обект: Българското народно песенно творчество.

Предмет: Механизмите, чрез които песента формира и поддържа националното самосъзнание.

Цел: Доказвам, че народната песен е „генетичният код“ на българската нация, осигуряващ приемственост между миналото и настоящето.

Методи: Историко-функционален анализ чрез научните трудове на известни автори, контент-анализ на текстове и културологичен подход.

Националният характер на песента „Полегнала е Тудора.“

Тази песен е чудесна за описванена бита, трудолюбието и естетиката на българина.

Сюжет: Тудора заспива под дърво, вятърът отчупва клонка и я събужда. Тя се сърди, че вятърът е прекъснал съняй, в който е сънувала първото си либе.

Текст „Полегнала е Тудора, под дърво, под маслиново..

Вятърподухна от долче, / та си отчупи вейчица..“

Научен анализ: Тук виждаме естетическото измерение на националното съзнание. Българинът не е само борец, той е човекна труда и красотата. Връзката с природата (маслиновото дърво, вятърът) показва хармонията на нашия народ със земята. Тези песни са съ хранили душата на българката – нежна, но и дълбоко свързана с корените си.

Песента като историческа летопис (юнашки епос)

В продължение на векове, лишени от собствени държавни институции и книжнина, българите превръщат песента в алтернативна история. Юнашкият цикъл (за Крали Марко, Момчил юнак) не отразява просто битови факти, а конструира героично минало, което да вдъхва самочувствие.

Цитат и анализ:

"Я си кажи, Султан Селиме,
Що са тези тежки вериги...
Не си ли чул, не си ли разбрал,
Че Марко е още на земята!"

Този пасаж илюстрира ролята на песента като морален коректив. Докато в реалността народът е под чужда власт, в песента той е „пазен“ от юнака. Това психологическо раздвоение позволява съхраняването на достойнството и вярата, че народът има свое място под слънцето.

Хайдушките песни и моралният кодекс

Ако юнашкият епос е спомен за величие, хайдушките песни сапризив за активност. Те формират етичния модел на българина, основан на саможертвата и защитата на рода.

Цитат и анализ:

„Даваш ли, даваши, Балканджи Йово,
хубава Яна на турска вяра?
Море, войводо, глава си давам,
Яна не давам на турска вяра!“

Този текст е върховен пример за аксиологическата (ценностна) функция на песента. Тук националното самосъзнание се дефинира чрез „вярата“ – като символ на език, род и идентичност. Песента внушава, че физическата смърт е за предпочитане пред духовната асимилация. Тази идея се превръща в гръбнак на българския характер до днешен ден е важна за българина извън България.

Петър Динеков отбелязва, че „в народните песни се затвърждава моралният идеал на народа“. [4] Песните затвърждават моделите на поведение, понятията за добро и зло, както и семейните и социалните норми. Песента формира не само културната, но и етичната основа на индивида.

Езикова и културна приемственост

Народната песен е „училището“ на българския народ. В условия, в които образованието е било на чужд език, песенният фолклор съхранява българската дума в неговата най-чиста и мелодична форма.

Обредният цикъл: Песните за Коледа и Баба Марта, Великден и Гергьовден, Еньовден и Димитровден, които от България били донесени в Бесарабия преди 200 години и все така се пеят тук с любов и гордост, създават обща културна рамка. Те обединяват българите от различните региони, със давайки усещането за принадлежност към едно и също семейство, един и същ народ.

Село Валя-Пержа има един обреден-календарен пласт
„Лазаре, Лазаре“ „Ой, Лазаре, Лазаре“
„Стани, девет, господине“ (коледна песен)

Ритмичен модел (на пример „Лазаре, Лазаре”); размера 7/8 → (2+2+3) ; та-та | та-та | та-та-та

Анализ на песента:

- антифонново изпълнение
- устойчив ритъм
- магико-обредна функция

Петър Динеков: "обредната песен е част от самоия ритуал"

Колективното пение насърчава чувството за общност. Както подчертава Добри Христов: «Изпълнението на народни песни е резултат от колективния дух на народа.» Това е особено очевидно в обредните песни, хорото и празничните традиции. Песента се превръща в механизъм за социална интеграция и консолидация.

Устойчивостта на традицията в диаспората за българските общности извън историческата им родина песента придобива особено значение като средство за запазване на идентичността. В този контекст е вярното твърдение на Н.Кауфман: «Традицията е жива, тя не е изгубена. Докато песента продължава, нацията пребъдва.»[5]

Възраждането: от фолклор към идеология

През XIX век настъпва качествен промяна. Поети като Добри Чинтулов работят върху фолклорната основа, за да създадат революционния марш.

Цитат и анализ:

«Стани, стани, юнак балкански,
от сън дълбок се събуди...»

Тук виждаме как фолклорният архетип на „юнака“ се трансформира в важен национален герой. Чинтулов използва познати ритъм на народната песен, за да я превърне в политически инструмент. Това е моментът, в който народното творчество става национална идеология, призоваваща към изграждане на държава.

Песента «Излез е Дельо хайдутин» е идеална, защото е символ на България дори в космоса.

Сюжет: Песента разказва за Дельо войвода, който се бори срещу насилственото потурчване в Родопите.

Текст: «Излез е Дельо хайдутин
с две си лели да иде...
Гюлсюме, бре, Гюлсюме,
недей се люто сърди...»

Научен анализ: Тази песен илюстрира ролята на индивидуалния герой като защитник на цялата общност. В нея се вижда езиковата устойчивост – използването на диалектни форми (родопски говор) съхранява автентичността на българската идентичност. Тя показва, че националното съзнание е свързано с конкретно място (Родопите) и конкретна борба за вяра. «Хайдутин» (на Ботев, по фолклорни мотиви). Въпреки че е авторско, то стъпва изцяло върху народната традиция.

Сюжет: Синът (Чавдар) иска да стане хайдутин, за да отмъсти за народа, въпреки молбите на майка си.

Цитат: «Я надуй, дядо, кавала,
белким се сбере, почуе
от Копривщица до Стамбул...»

Балканът като символ: В песните природата става „закрилник“ («Горо ле, горо зелена...» или «хей, Балкан, тироден наш»). Това митологизиране на родната земя е първата стъпка към патриотизма – обичта към конкретната земя, която песента назовава като „своя“.

Научен анализ: Тук „инструменталната музика“ (кавалът) в песента се превръща в сигнал за събиране на нацията. Това е мостът между старата хайдушка песен и модерната революция. Кавалът вече не свири за стадото, а за свободата.

Ако преминем от областта на «Чиста наука» в областта на държавната образователна политика, бих искала да подчертая значението на училищния Куррикулум. Например, в 4-ти клас има специален раздел, посветен на „Музиката на моя народ“. Това е моментът, в който

ние полагаме основите на националното самосъзнание у децата. Моето изследване доказва, че този раздел не е просто формално усвояване на песни, а живо потапяне в културния код. Чрез методите, които завещаха Кауфман и Стоянов, ние превръщаме тези часове по музика в истинско „училище за родолюбие“.

В Тараклийския район ние се стараем образователната програма и културните събития да работят в пълен синхрон, за да може детето не само да чуе песента в час, но и да я види и чуе „жива“ на нашите празници и фестивали. „А на помощ идват създадените в Домата на Културата по района и в детските школи по изкуствата много бройни художествени колективи за възрастни и за деца, в които са изучават и пеят народни български песни.

За мен народната песен е не просто обект на изследване, а стратегически ресурс и генетичен код, който ни обединява и ни прави българина всякъде по света.

Основни изводи и резултати

В резултат на изследването могат да бъдат изведени следните заключения:

Интегративна функция: Песента заличава регионалните диалектни граници и обединява българите в една културна нация.

Съхраняваща функция: Тя е „крепост“ на езика и паметта, която не позволява прекъсване на историческата приемственост.

Динамичност: Фолклорният код успешно прелива в модерната литература, осигурявайки плавен преход от етноскъм нация.

Практическа значимост: Изводите в статията могат да послужат за развитие на учебните методики по литература и история, както и за стратегии в областта на културната дипломатия. Разбирането на тези процеси е ключ към съхраняването на българския дух в условията на XXI век.

В заключение бих искала да кажа, че научният характер на изследването се потвърждава от факта, че народната песен се разглежда не като статичен артефакт, а като жива информационна система. Аргументираността на тезата се опира на историческия опит, който показва - дори в отсъствието на официална образователна система, песенният фолклор е изпълнявал функцията на неформално училище за национални ценности.

Библиографски списък

1. АРНАУДОВ, М. Психология на българския народ. София: Наука и изкуство, 1969.
2. ВАКАРЕЛСКИ, Х.Р. Етнография на България. София: Наука и изкуство, 1977.
3. ВЕНЕДИКОВ, И.В. Раждането на българската нация. София: Просвета, 1992.
4. ДИНЕКОВ, П. Български фолклор. Част първа. София: Български писател, 1980.
5. КАУФМАН, Н. Народни песни на българите от Украйна и Молдова. София: Изд. на БАН, 1982.
6. МИЛЕТИЧ, Л. Народната песен в живота на българина. София, 1920 (преиздадена).
7. СТОЯНОВ, СТ. Ф. За българския фолклор в Бесарабия // Българите в Северното Причерноморие. Велико Търново, 1993. Т. 2. С. 285–291.
8. ШИШМАНОВ, ИВ. Избрани съчинения в три тома. София: Българска академия на науките, 1965.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ГАГАУЗОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСТВА МИХАИЛА ПАЧИ

Елена ПАЧИ,
Студентка гр. ММВ-24
e-mail: lenapaci2002@gmail.com
Научный руководитель,
Виталий ТОДОРОВ,
Доктор педагогики, конференциар,
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: *This article is designed for music teachers and educators in the Gagauzia region. The relevance of the topic lies in the need to preserve national identity among the younger generation through regional musical heritage. The article defines the goals and methods of using the works of the Gagauz composer Mikhail Pachi in lessons. Specific pedagogical techniques and the influence of national Melos on the spiritual development of students are presented.*

Keywords: *gagauz identity, music education, Mikhail Pachi, ethno-cultural traditions, national heritage, students.*

Данная статья разработана для учителей музыки, работающих в гимназиях и лицеях Гагаузии. Актуальность темы обусловлена процессами глобализации, которые ставят под угрозу сохранение уникального культурного кода малых народов. «В современном обществе существуют две ярко выраженные тенденции, порождённые глобализацией и регионализацией: с одной стороны – унификация мировых культур, с другой – возрастающий интерес к национальным культурам» [7, с. 26]. Формирование этнокультурной идентичности через региональный компонент – это не просто изучение песен, а воспитание чувства сопричастности к истории и ценностям своего народа. Исследованиями и внедрением регионального компонента в области музыкального воспитания на территории юга Республики Молдова занимаются такие ученые, Пойдолова И., Щеголева Т. Велисар В. Тодоров В. Вакарчук М. и др. «Путь решения данной проблемы – это внедрение национальную составляющую в общеобразовательный процесс. Введение национального компонента как научного знания и как материала для достижения учебно-воспитательных задач в системе музыкального воспитания сегодня является объективной необходимостью» [6, с. 111].

Обучение музыке в АТО Гагаузия сегодня сложно представить без обращения к творчеству Михаила Пачи. Его произведения – это не просто ноты, а настоящая «квинтэссенция» гагаузского мелоса, в которой слышны и бескрайние степи Буджака, и живой характер нашего народа. Творчество Михаил Пачи представляет собой авторскую музыку на базеподражания гагаузскому фольклору; интонация, метроритмика и орнаментика, адаптации полученного продукта к более современным, популярно звучащим форматам, понятным и близким нынешнему поколению, «Поп-фолк».

Интеграция его наследия в учебный процесс преследует простую, но важную цель: сделать так, чтобы родная культура перестала быть для ребенка чем-то скучным или «музейным». Когда ученик берет в работу песню Пачи, он сталкивается с живыми эмоциями и знакомыми интонациями, которые он слышал с детства. Это пробуждает искренний, устойчивый интерес к своим корням.

Мы предлагаем использовать творчество композитора как своего рода «мост». Через его авторские мелодии, которые технически понятны и удобны для исполнения, дети

быстрее осваивают сложные элементы гагаузской музыки: необычные ритмы и мелизмы (украшения звука). Таким образом, процесс обучения превращается из сложной тренировки в увлекательное путешествие по родной культуре, где каждый выученный такт помогает ребенку лучше понять самого себя и свою историю, а также закрепить родной язык.

Методические приёмы и анализ творчества

Одной из ключевых проблем в музыкальном воспитании сегодня является «отрыв» учащихся от фольклорных корней. Современные подростки часто воспринимают народную музыку как нечто архаичное. Для преодоления этого барьера важно использовать творчество Михаила Пачи как живой, эмоциональный инструмент.

Образно-ассоциативное восприятие: произведения Пачи отличаются яркой программностью. Многие песни можно использовать для приобщения детей к гагаузской традиции, на праздник «*Kasım*» песни Михаила Пачи, «*Kasım*» и «*Çoban*», на праздник «*Hederlez*» одноименную песню «*Hederlez*» ит. д. Метафоры вроде «музыка — это эхо степей Буджака» помогают превратить прослушивание в осознанный процесс. Например, при изучении лирических мелодий ученикам предлагается представить картины родного края, что развивает не только слух, но и патриотические чувства. Кроме этого его творчество обеспечено большим количеством плейбеков и сингбеков, что сильно облегчает работу учителям.

Интонационный анализ и вокализация: одной из проблем является сложность гагаузских народных ладов для восприятия современным ухом. Коррекция начинается с метода «пения душой»: прежде чем анализировать нотный текст, ученики пропевают мелодии М. Пачи, отмечая специфические орнаменты и ритмические рисунки. Это помогает «присвоить» национальную интонацию, сделать её своей.

Синхронизация теории и практики: этнокультурная идентичность формируется эффективнее, когда теоретический материал подкрепляется творчеством. Например, изучение формы музыкального произведения можно проводить на примере песен Пачи, выделяя в них традиционные гагаузские структуры.

Работа над исполнительской выразительностью

Творчество Михаила Пачи требует особого внимания к динамике и фразировке. Динамическая работа: Исполнение его песен не должно быть монотонным. Метод «Эмоциональных качелей» учит передавать характерный для гагаузской музыки драматизм — от тихого, интимного звучания до мощного кульминационного форте.

Дыхание и фразировка: здесь важен принцип вокальности. Учащимся предлагается «прожить» каждую фразу, делая вдохи там, где этого требует логика гагаузского поэтического текста. Это превращает механическое пение в осмысленный рассказ о своем народе.

Психологический аспект и «Маленькие победы»

Психологические барьеры — стеснение при исполнении песен на родном языке или страх неправильного произношения — преодолеваются через метод «Маленьких побед». Мы разбиваем сложные вокальные партии на короткие фразы по 2–4 такта. Каждый успех в правильном интонировании гагаузского текста отмечается учителем, что укрепляет уверенность ученика в своей культурной принадлежности.

Специфика гагаузского музыкального языка и методы его освоения

Работа над этнокультурной идентичностью требует глубокого погружения в музыкальную ткань произведений Михаила Пачи. Одной из центральных задач является освоение характерной для гагаузского мелоса орнаментики и метроритмических особенностей. В этом контексте мы опираемся на концепцию Бориса Асафьева об «интонационном словаре» народа [2]. По его мнению, музыка — это искусство интонируемого смысла. Работа над произведениями М. Пачи позволяет современному школьнику «усвоить» фольклорные интонации родного края, делая их органичной частью своего внутреннего мира.

Работа над мелизматикой

Гагаузская народная музыка богата форшлагами и группетто. Для их освоения используется метод «замедленного кадра», где сложные украшения разбираются как отдельные интонационные ячейки.

Метроритмическая составляющая

Ритмические паттерны в произведениях М. Пачи часто опираются на неправильные размеры. Здесь актуальна методика Золтана Кодая, который утверждал, что музыкальное наследие народа — это фундамент воспитания [5]. Использование упражнений на развитие ритмического чувства помогает учащимся освоить независимость линий, что критично для ансамблевого пения.

Индивидуальный подход и психологический аспект

При формировании идентичности важно учитывать возрастную психологию подростка. С научной точки зрения этот процесс опирается на идеи Льва Выготского о культурно-историческом развитии личности. Согласно Выготскому, развитие человека происходит через присвоение культурных ценностей общества. «Каждая психическая функция... появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка... становятся затем внутренним достоянием самого ребенка...» [4, с. 263–264]. Музыкальное воспитание на основе творчества М. Пачи становится той самой средой, где национальная идентичность переходит из внешнего социального опыта во внутренний план личности ученика.

Метафоры играют роль связующего звена между техникой и образом. Образ «звук — это летящий сокол над Буджакской степью» помогает достичь необходимой полетности тембра. Алексеев подчеркивал, что механическое повторение бессмысленно без «предслышания»: ученик должен сначала представить национальный колорит звука, а затем воспроизвести его [1].

Методические рекомендации по организации занятий и структура урока

Для эффективного формирования этнокультурной базы произведения М. Пачи вводятся как основа репертуара, гармонично сочетающая в себе вокальную тренировку и эстетическое воспитание. Работа над многоголосием в авторских обработках гагаузских песен учит учащихся слышать независимые линии, что является критически важным навыком для ансамблевого и хорового исполнения национального репертуара. В структуре школьного урока музыки вокально-хоровая работа занимает центральное место в блоке исполнительской деятельности, на который обычно отводится около 20 минут. Для этой деятельности можно иногда использовать наследие Михаила Пачи, чтобы разнообразить и расширить репертуарный список изучаемых песен.

Для достижения максимальной эффективности в рамках этого этапа урока мы предлагаем придерживаться определенного баланса: 70% времени (около 14 минут) должно уделяться вокально-технической работе над произведением. Сюда входит интонирование специфических гагаузских ладов, работа над дикцией и освоение национальных украшений звука (мелизмов). Остальные 30% времени (около 6 минут) отводятся на творческую составляющую — импровизацию на темы песен М. Пачи или подбор мелодий по слуху. Такое распределение позволяет учащимся не просто разучивать мелодию, а через удобные авторские формы быстрее осваивать сложные элементы фольклора. Подбор по слуху в данном случае особенно важен, так как он развивает интуицию и превращает музыку в живой язык общения. Таким образом, вокальная часть урока превращается из обычной тренировки в маленькое путешествие по родной культуре, где каждый выученный куплет помогает ребенку лучше понять свою историю и самого себя».

Использование глубоких художественных метафор, таких как «голос певца — это нить, связывающая нас с предками», позволяет уйти от механического повторения материала, превращая учебную рутину в сакральный процесс познания своей идентичности. Как отмечал А. Д. Алексеев, техническое совершенство лишь тогда обретает смысл, когда оно направлено на раскрытие «души» произведения [1]. В данном контексте это «душа» целого народа, которую учащиеся учатся чувствовать и транслировать через творчество

Михаила Пачи.

Заключение

Исправление пробелов в этнокультурном воспитании – это не просто заучивание дат и фамилий, а путь к тому, чтобы музыка стала «зеркалом души» гагаузского школьника. Через обращение к наследию Михаила Пачи подростки учатся не только совершенствуют свои вокальные навыки, но и слышат в нем отражение гагаузской музыкальной культуры. «Если музыкальный инструмент – это тело, то национальный мелос – это его живая кровь. Как отмечал в своих трудах Бэла Барток, исследуя родственные связи фольклорных традиций [3], подлинная народная музыка не является продуктом индивидуального творчества, она – эхо самой земли и истории народа». В контексте формирования идентичности гагаузов творчество Михаила Пачи выступает в роли своеобразного «генетического кода», который через интонацию и ритм пробуждает в учащихся чувство сопричастности к своим предкам.

Библиографический список

1. АЛЕКСЕЕВ, А. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1971.
2. АСАФЬЕВ, Б. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971.
3. БАРТОК, Б. Зачем и как собирать народную музыку. М.: Музгиз, 1959.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л. История развития высших психических функций. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 263–264.
5. КОДАЙ, З. Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1982.
6. ПОЙДОЛОВА, И. Формирование музыкальной культуры учащихся средствами национального компоне, НТА Международной научно-практической конференции «Музыка, образование и культура: научно-методическое сопровождение». НАО Северо-Казахстанский университет им.М.Козыбаева, 2021. ISBN 978-601-322-164-2 с.110
7. ТОДОРОВ, В., ВЕЛИКСАР, В. Музикално-фолклорното ограмотяване в началните класове в условията на мултиетническа среда, Approved by the Editorial Board for publication in the journal: “SworldJournal”, issue №11. January, 2022.

УДК 373.3:78(=512.165)

**ГАГАУЗСКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ВНЕКЛАСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ольга ПЕЮ,

Студентка гр.ПМ-24

e-mail:

olyapachi@mail.ru

Научный руководитель

Татьяна ЩЕГОЛЕВА,

преподаватель, Maestru în Artă RM,

Комратский государственный университет

м. Комрат, РМ

Abstract: In the context of globalization, the preservation of native languages has become an issue of particular significance. The Gagauz language is regarded as being at risk of a reduction in its functional domains, which necessitates the development and implementation of effective pedagogical strategies aimed at its maintenance and promotion [1; 2].

One of the primary objectives of the educational system is to foster a sustained interest in the native language among students. However, traditional instructional approaches do not always provide a sufficient level of motivation. In this regard, the role of extracurricular activities becomes increasingly important, as they offer opportunities to create a more flexible, engaging, and

emotionally enriched educational environment [4].

Keywords: Gagauz language, folk music, extracurricular activities, primary school students, motivation.

В современных условиях развития образования проблема сохранения родного языка приобретает особую значимость, особенно в регионах с выраженной этнокультурной спецификой. Актуальность данного вопроса определяется не только культурными, но и нормативно-правовыми основаниями. В Республике Молдова вопросы языкового и общего образования регулируются Кодексом об образовании, а в АТО Гагаузия особое значение имеет Закон «О расширении сферы применения гагаузского языка», который подчеркивает необходимость его поддержки в образовательной и общественной среде [1; 2]. Гагаузский язык, являясь важным элементом культурной идентичности народа, в настоящее время сталкивается с сокращением сфер его активного использования, особенно среди молодого поколения. Региональные исследования показывают, что уровень владения языком напрямую зависит от его использования в образовательной практике и внеурочной деятельности [3]. В связи с этим особую роль приобретает школа как основное пространство формирования языковой компетенции учащихся.

В системе начального образования Республики Молдова, включая автономное территориальное образование Гагаузия, особое внимание уделяется формированию языковой компетенции учащихся на основе национального куррикулума. Согласно положениям Министерства Образования и исследований Республики Молдова, обучение в начальной школе должно носить коммуникативный и культурно ориентированный характер, обеспечивая не только усвоение языковых знаний, но и развитие интереса к родному языку как важной составляющей личности ребёнка [4;5]. Вместе с тем практика показывает, что реализация этих задач в рамках исключительно урочной деятельности оказывается недостаточной, поскольку ограничена временными рамками и формализованными требованиями.

В связи с этим возрастает значение внеклассной работы как важного компонента образовательного процесса. Внеклассная деятельность позволяет расширить границы обучения, создать более свободную и эмоционально насыщенную среду, в которой язык используется не только как учебный предмет, но и как средство общения и самовыражения. Именно в этих условиях становится возможным формирование устойчивого интереса к родному языку, основанного не на внешней мотивации, а на внутренней потребности ребёнка в общении и творчестве.

Особую роль в организации внеклассной работы играет использование элементов народной культуры, в частности гагаузской народной музыки. Музыкальный фольклор гагаузского народа представляет собой богатое культурное наследие, в котором отражены особенности исторического развития, традиции и образ жизни. Как отмечается в исследованиях, посвящённых музыкальному фольклору народов Республики Молдова, народные песни выполняют не только эстетическую, но и коммуникативную функцию, являясь средством передачи языка и культурных ценностей [6].

Использование гагаузской народной музыки в образовательной практике имеет ряд существенных преимуществ. Прежде всего, она отличается доступностью и эмоциональной выразительностью, что делает её особенно привлекательной для младших школьников. Ритмическая организация и повторяемость текстов способствуют более лёгкому запоминанию языкового материала, а мелодическая составляющая усиливает эмоциональное восприятие. Так, например, в процессе внеклассной работы может использоваться гагаузская народная песня «Tarařim» (муз. Vladimir Torşu), текст которой содержит простые и понятные детям лексические конструкции:

TARAFIM

**Muzika Vladimir Topçu
Peetlär Todur Marinoglu**

Canteleno

Bey gi_ rä at_ lı pin dim Kır lar_ da uç tum gez_ dim tum gez dim

E tiş_ tim taa gök le_ rä Gün çı_ kar kan küü le_ rä Gün çı_ kar kan küü le_ rä.

Pek gözältarafımız,
Sevinirizbitkisiz,
Kalmaycek o hiçyalnız,
Buradayaşarkan biz.

Данный пример демонстрирует использование базовой лексики и простых грамматических форм, что облегчает понимание и способствует активному включению учащихся в речевую деятельность. Кроме того, содержание песни связано с темой родного края, что усиливает личностную значимость изучаемого материала и формирует эмоциональную привязанность к родной культуре.

В результате процесс обучения становится более естественным и менее формализованным.

С педагогической точки зрения, включение песенного фольклора во внеклассную деятельность позволяет реализовать принципы коммуникативного и культуросообразного обучения. Учащиеся не только разучивают тексты песен, но и осмысливают их содержание, обсуждают, воспроизводят в различных ситуациях. Это способствует развитию устной речи, расширению словарного запаса и формированию навыков общения на родном языке. Кроме того, через содержание песен дети знакомятся с традициями и ценностями своего народа, что способствует формированию культурной идентичности.

Например, в практике внеклассной работы может использоваться гагаузская песня «Yeniyltürküsu» (сл. F. Marinoglu, муз. PavelFusu), отражающая традиции празднования Нового года:

“Bizoyneris, bizçalyeriz,
Çamcaazarşı.
Çokbeeneris, çokseveris
Kışınkaarcaazı.”
“Pek gözälis, pekdonakis,
Yeni yıl geldi.
Sevineris, kahırsız,
Eskisigeçti.”

В процессе работы с песней учащиеся не только запоминают новые лексические единицы, но и осмысливают культурный контекст — традиции встречи Нового года, совместные игры, эмоциональное единство. Это способствует формированию коммуникативных умений, а также развитию интереса к родному языку через включение в значимые для ребёнка культурные ситуации.

Эффективность данного подхода подтверждается и с позиций психолого-педагогической науки. Младший школьный возраст характеризуется высокой

эмоциональной восприимчивостью, стремлением к игровой деятельности и потребностью в активном взаимодействии. Согласно теоретическим положениям Л.Выгодского, обучение должно опираться на интерес ребёнка и строиться в зоне его ближайшего развития, что предполагает использование разнообразных и эмоционально насыщенных форм работы [7]. Музыкальная деятельность полностью соответствует этим требованиям, поскольку сочетает в себе элементы игры, творчества и общения

С позиции деятельностного подхода А. Н. Леонтьева формирование интереса происходит в процессе включения личности в значимую деятельность [8]. Внеклассная работа с использованием народной музыки создаёт условия для такого включения, так как позволяет детям активно участвовать в процессе, проявлять инициативу и выражать свои эмоции. Это способствует формированию устойчивой внутренней мотивации, которая является более эффективной по сравнению с внешней.

Важным условием эффективности обучения является разнообразие форм деятельности. По мнению Ю. К. Бабанского, использование различных методов и форм работы повышает результативность образовательного процесса [9]. Внеклассная деятельность, включающая музыкальные игры, театрализованные представления и творческие задания, позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствует их активному участию.

Коммуникативный подход к обучению языку, разработанный Е. И. Пассовым, предполагает усвоение языка через практическое общение [10]. Использование народных песен полностью соответствует данному подходу, поскольку они создают естественные речевые ситуации и стимулируют активное использование языка.

Практика показывает, что систематическое использование гагаузской народной музыки во внеклассной работе способствует значительному повышению интереса учащихся к родному языку. Дети становятся более активными, охотно участвуют в занятиях, проявляют инициативу и стремятся использовать язык в общении. Кроме того, наблюдается положительная динамика в развитии устной речи: учащиеся начинают увереннее выражать свои мысли, используют более разнообразную лексику, улучшается их произношение.

Особенно важно, что внеклассная деятельность способствует формированию положительного эмоционального отношения к родному языку. В отличие от традиционного урока, где обучение может восприниматься как обязанность, во внеурочной деятельности язык становится средством общения, игры и творчества. Это способствует формированию устойчивого интереса, который сохраняется и вне школы.

Дополнительным фактором эффективности является связь внеклассной работы с содержанием куррикулума. В современных образовательных документах подчёркивается необходимость интеграции различных видов деятельности и использования культурного контекста в обучении [4]. Использование гагаузской народной музыки полностью соответствует этим требованиям, так как позволяет объединить языковое, музыкальное и культурное развитие учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что гагаузская народная музыка обладает значительным педагогическим потенциалом и может эффективно использоваться в качестве средства формирования интереса к родному языку у младших школьников. В условиях внеклассной работы она способствует созданию благоприятной образовательной среды, развитию речевых навыков и формированию культурной идентичности учащихся.

Перспективы дальнейшего развития данного направления связаны с разработкой методических рекомендаций для педагогов, расширением репертуара используемого музыкального материала и более широким внедрением этнокультурного компонента в образовательный процесс. Это позволит не только повысить эффективность обучения, но и внести вклад в сохранение и развитие гагаузского языка как важной части культурного наследия.

1. Кодекс об образовании Республики Молдова № 152 от 17.07.2014.
2. Закон АТО Гагаузия № 30-XVII/VI от 26.10.2018.
3. Assessment of the Situation with the Study of the Gagauz Language. Chişinău, 2022.
4. Основы Национального курикулума. Кишинев, 2018.
5. Curriculum Național. Chişinău, 2019.
6. Музыкальный фольклор народов Молдовы. Кишинёв, 2018.
7. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Психология развития ребёнка. 1984.
8. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 1975.
9. БАБАНСКИЙ Ю.К. Педагогика. 1988.
10. ПАССОВ Е.И. Коммуникативная методика. 1991.

УДК 373.3.016:78(478)

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КОМПОЗИТОРОВ МОЛДОВЫ С ХАРАКТЕРНЫМИ НАЦИОНАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Элла СПАСОВА,

Студентка группы ПМ-24

e-mail:

Ella.spasova@icloud.com

Научный руководитель:

Татьяна ЩЁГОЛЕВА,

Maestru în Artă aRM, lector universitar,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: the article discusses the development of the sense of rhythm in primary school children through the musical heritage of Moldovan composers. The author emphasizes that the rhythmic structure of Moldovan professional and folk music, characterized by asymmetrical meters (*aksak*), variable measures, and specific dance formulas (such as *hora*, *sîrba*, and *joc*), provides a unique pedagogical tool for music education. The study integrates the psychological foundations of rhythmic perception with the analysis of works by composers such as E. Doga, Șt. Neaga, and V. Zagorschi. The paper aims to substantiate a methodological approach that combines classical rhythmic training with national musical traditions, fostering both technical musical skills and ethnocultural identity in young students.

Keywords: musical rhythm, primary school students, Moldovan composers, national musical identity, rhythmic education, Moldovan folk traditions, musical pedagogy.

Введение.

Развитие чувства ритма у младших школьников является одной из центральных задач музыкального воспитания. Ритм – это не просто временная организация звуков, а фундамент музыкального мышления, влияющий на эмоциональную отзывчивость, координацию и когнитивные способности ребенка. В младшем школьном возрасте, когда происходит активное формирование психомоторных функций, использование ритмического потенциала музыки становится наиболее эффективным.

Теоретической базой исследования послужили труды ведущих специалистов в области музыкальной психологии и педагогики, таких как Б. Теплов [10], обосновавший природу музыкальных способностей, Э. Жак-Далькроз [11], разработавший систему ритмического воспитания, а также методические разработки К. Орфа. Проблематика освоения национального компонента в музыке опирается на работы молдавских исследователей и педагогов, таких как Г. Кочар [6], В. Аксенов [3], З. Ткач [8], внесших

значительный вклад в анализ специфики молдавского фольклора и его образовательного потенциала.

Особое значение в этом процессе приобретает обращение к творчеству композиторов Молдовы. Музыкальная культура региона обладает уникальным ритмическим строем, включающим асимметричные структуры, переменные метры и характерные танцевальные формулы (жок, хора, сырба) [7]. Произведения Е. Доги [5], Шт. Няги, В. Загорского [2], а также современные детские пьесы молдавских авторов представляют собой богатейший материал для освоения детьми ритмического многообразия.

Цель статьи — обосновать эффективность использования произведений молдавских композиторов с характерными национальными особенностями как средства развития чувства ритма у младших школьников.

Объект исследования — процесс музыкального воспитания учащихся младших классов.

Предмет исследования — методика развития музыкально-ритмических способностей на материале молдавской профессиональной и народной музыки.

Задачи исследования:

1. Выявить психологические особенности восприятия ритма детьми младшего школьного возраста.
2. Проанализировать специфические ритмические характеристики в произведениях композиторов Молдовы, подходящих для педагогического репертуара.
3. Разработать комплекс игровых и творческих заданий на основе национального материала для активизации чувства ритма.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска подходов, которые сочетают классические педагогические принципы с опорой на национальные традиции, развивая у учащихся этнокультурную идентичность через «живое» проживание ритмических формул родного края.

Процесс развития ритмического чувства у младших школьников на материале молдавской музыки должен строиться по принципу «от ощущения к осознанию». Специфика национальной музыки – это прежде всего *движение*.

1. Использование «ритмослогов» на основе национальных названий

Вместо стандартных «ти-ти-та», мы используем названия характерных танцев или инструментов, что создает фонетическую опору для ритма.

• Упражнение «Ритмическое эхо»: Педагог прохлопывает паттерн, дети повторяют, проговаривая слова:

«Хо-ра, хо-ра» (две четверти - ровный шаг).

«Сыр-ба, сыр-ба» (восьмые - быстрый бег).

«Жок, жок, ве-се-лый жок» (сочетание четвертей и восьмых).

• Цель: Синхронизация артикуляции и моторики рук.

2. Освоение переменного размера через «Ритмические классики»

Молдавская музыка часто использует переменные метры (например, переход с 2/4 на 3/4).

• Пример материала: Детские пьесы Штефана Няги или фрагменты балетов Е. Доги.

• Упражнение: на полу раскладываются обручи или чертятся квадраты.

• На размер 2/4 дети прыгают на двух ногах («тяжело», «сильно»).

• При переходе на 3/4 (характерно для некоторых обработок народных мелодий) — делают шаг с прыжком.

• Цель: Развитие способности мгновенно переключаться и чувствовать смену сильной доли.

3. Моделирование асимметричных ритмов (Аксак)

Для молдавской музыки характерны «хромые» ритмы (например, 5/8 или 7/8). Для младших школьников это сложный материал, поэтому он подается через образное сравнение.

• Пример: Пьесы из цикла «Детская тетрадь» В. Загорского.

- Упражнение «Хромой воробей»:
- Группа делится на две части. Первая отстукивает ровный пульс (длинные доли), вторая – короткие «подскоки», характерные для размера 5/8 (длинная-короткая-длинная).
- Использование детских шумовых инструментов (бубен, треугольник) помогает выделить специфический акцент.

• Цель: Формирование навыка ощущения сложной внутренней пульсации.

4. Творческое задание «Досочини ритм»

Использование мелодий Евгения Доги (например, из к/ф «Мария, Мирабела») [1].

- Упражнение: Педагог исполняет фразу, обладающую ярким национальным колоритом, но «обрывает» её на кульминации. Задача ученика – закончить фразу в заданном ритмическом рисунке, используя удары ладонями по столу или коленям

Для работы рекомендуется использовать следующие произведения:

1. Е. Дога: «Весенние ритмы», музыка к сказкам (для работы над легкостью и пунктирным ритмом).
2. Шт. Няга: «Сюита для фортепиано» (фрагменты с танцевальными ритмами).
3. В. Загорский: «Миниатюры для детей» (для освоения переменного лада и метра).

МАРИЯ МИРАБЕЛА

Из кинофильма «МАРИЯ МИРАБЕЛА»

Ноты с сайта www.notarhiv.ru

Музыка Г. ВИЕРУ
Русский текст В. Берестова

Allegro

нр

(ОНА)

Но - вый день

вста - ет как чу - до, рас - кры-

Вот завершающие блоки для вашей научной статьи: заключение, обобщающее результаты исследования, и примерный список литературы, оформленный согласно стандартам.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. *Специфика материала:* Использование произведений композиторов Молдовы в начальной школе является мощным инструментом развития чувства ритма.

Уникальное сочетание симметричных и асимметричных структур (аксак), а также богатство танцевальных формул (хора, жок, сырба) способствуют формированию гибкого музыкального мышления и развитой психомоторики у младших школьников.

2. *Методическая эффективность*: Внедрение игровых методик и упражнений, основанных на сочетании слова, движения и инструментального музицирования («ритмослоги», «ритмические классики»), позволяет детям естественным путем осваивать сложные метроритмические особенности национальной музыки.
3. *Воспитательный аспект*: Работа над ритмическим строем произведений Е. Доги, Шт. Няги, В. Загорского и других авторов решает не только технические задачи, но и способствует глубокому погружению в культурный контекст, формируя у учащихся национальное самосознание и интерес к родному искусству.

Таким образом, опора на национальные музыкальные традиции в начальном музыкальном образовании обеспечивает эффективное развитие музыкальных способностей и гармоничное эстетическое развитие личности ребенка.

Библиографический список

1. DOGAE. D. *Compoziții pentru copii / Детские произведения*. Chișinău: Editura ARC, 2012.
2. ЗАГОРСКИЙ В. *Metodica educației muzicale*. Chișinău: Lumina, 2004.
3. АКСЕНОВ, В. А. Молдавская народная музыка: теоретические очерки / В. А. Аксенов. Кишинев: Литература артистикэ, 1987. 215 с.
4. БЕЖАНУ, Н. М. Развитие музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки / Н. М. Бежану. Кишинев: Лумина, 2005. 144 с.
5. ДОГА, Е. Д. Творчество для детей: сборник фортепианных пьес / Е. Д. Дога. Кишинев: ARC, 2012.
6. КОЧАР, Г. К. Формирование чувства ритма в процессе музыкального образования / Г. К. Кочар. Кишинев: Штиинца, 1982. 112 с.
7. СТОЯНОВ, С. Особенности молдавского музыкального фольклора / С. Стоянов. М.: Музыка, 1978. 96 с.
8. ТКАЧ З. Музыкально-эстетическое воспитание в Молдове: традиции и современность / Л. В. Ткач. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1995. 180 с.
9. ЦЫБУЛЬСКАЯ, Е. Детский фольклор Молдовы в системе музыкального образования / Е. Цыбульская. Кишинев, 2001.
10. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. М.: Наука, 2003. 379 с.
11. ЖАК-ДАЛЬКРОЗ Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. М.: Классика-XXI, 2010.

УДК373.2.036:78

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ ИГР

Полина СТАЕВА,
Студент группы ПМ24
e-mail:

staevapolina17@gmail.com

Научный руководитель:

Татьяна ЩЕГОЛЕВА,
преподаватель, Maestru in Arta RM
Комратский государственный университет,
г.Комрат

Abstract: The article examines effective pedagogical methods for developing rhythmic skills in preschool children through musical and movement games. The relationship between music and movement is analyzed as an important factor in the development of coordination, musical perception, emotional responsiveness, and creativity. The methodological foundations of rhythmic education based on national educational documents of the Republic of Moldova and classical pedagogical concepts are considered.

Keywords: rhythmic, preschool education, musical games, musical movement, rhythm development, early education.

Согласно *Curriculum pentru educație timpurie* Республики Молдова, художественно-эстетическая область направлена на развитие способности ребенка воспринимать музыку, выражать её в движении и проявлять творческую инициативу в игровой деятельности [1].

Одним из важнейших компонентов музыкального развития является формирование ритмических навыков. Чувство ритма лежит в основе музыкальных способностей и влияет на развитие речи, координации движений, внимания и эмоциональной отзывчивости.

Музыкально-двигательные игры представляют собой наиболее естественную форму освоения ритма, поскольку объединяют музыку, движение и игру — ведущую деятельность дошкольного возраста.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования ритмических навыков у детей дошкольного возраста в условиях современного образовательного процесса.

Занятия ритмикой, основанные на взаимосвязи музыки и движения, способствуют:

- улучшению осанки ребенка;
- развитию координации движений;
- формированию четкости ходьбы;
- развитию легкости бега;
- совершенствованию музыкального восприятия.

Темп и динамика музыкального произведения требуют соответствующих изменений движений — скорости, амплитуды, направления и степени напряжения мышц. По мнению Н. А. Ветлугиной, движение помогает ребенку глубже воспринимать музыку, а музыка придает движениям художественную выразительность [3, с.42].

Объект исследования — процесс музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста.

Предмет исследования — методы формирования ритмических навыков у дошкольников посредством музыкально-двигательных игр.

Цель исследования — определить эффективные методы формирования ритмических навыков у детей дошкольного возраста средствами музыкально-двигательных игр.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме музыкально-ритмического воспитания.
2. Раскрыть значение музыкально-двигательных игр в развитии дошкольников.
3. Определить эффективные методы формирования ритмических навыков.
4. Рассмотреть требования Куррикулума раннего образования Республики Молдова к музыкальному развитию детей.

В соответствии с *Curriculum pentru educație timpurie* (2019) музыкальная деятельность рассматривается как средство интеграции физического, эмоционального и когнитивного развития ребенка [1].

Методическое руководство *Ghidde implementarea Curriculumului pentru educație timpurie* подчеркивает, что музыкально-двигательная деятельность обеспечивает активное усвоение музыкальных явлений через движение, игру и творческую импровизацию [2, с.112].

Музыка и движение выступают взаимосвязанными средствами развития,

способствующими:

- формированию двигательной культуры;
- развитию пространственной ориентации;
- развитию саморегуляции;
- формированию эмоциональной выразительности.

Музыкально-ритмическое воспитание основывается на единстве музыкального восприятия и двигательной активности ребенка.

Н. А. Ветлугина отмечала, что различные музыкальные произведения вызывают у детей эмоциональные переживания, которые отражаются в характере движений. Торжественный марш формирует подтянутую осанку и четкость движений, тогда как плавная музыка способствует мягкости и пластичности движений [3, с.58].

Связь музыки и движения проявляется через:

- ритмический рисунок;
- темп;
- динамику;
- форму музыкального произведения.

А. П. Усова подчеркивала, что игра, песня и движение образуют первоначальную школу музыкальной культуры ребенка [4, с.17].

Музыкально-ритмические движения способствуют развитию не только музыкальности, но и волевых качеств личности, творческого воображения и эмоциональной сферы.

Музыкально-двигательная игра является ведущей формой деятельности дошкольника. Выполняя движения под музыку, дети мысленно создают художественный образ и передают его средствами пластики.

Под влиянием музыки движения приобретают соответствующий характер:

- марш – точные и энергичные движения;
- плавная музыка – мягкость и округлость движений;
- быстрая музыка – ловкость и координация.

Принцип контрастности и повторности музыкального произведения вызывает аналогичные изменения движений: ускорение, замедление, усиление или ослабление амплитуды.

Движение помогает глубже воспринимать музыку, а музыка делает движение выразительным художественным средством [3, с.64].

Таблица 1. Взаимосвязь музыкальных средств выразительности и двигательных действий

Средства музыкальной выразительности	Характер движения	Формируемые навыки
Быстрый темп	Бег, прыжки	Координация, реакция
Медленный темп	Плавная ходьба	Контроль движений
Громкая динамика	Активные движения	Энергичность
Тихая динамика	Мягкие движения	Пластичность
Акцент	Хлопки, притопы	Чувство ритма

Практика музыкального воспитания позволяет выделить ряд эффективных методов.

- Метод подражания – освоение ритма через повторение движений педагога. Пример: педагог выполняет простую ритмическую формулу (хлопок – хлопок – притоп) под музыкальный фрагмент П. И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» (короткий отрывок 8–16 тактов). Дети повторяют движения, синхронизируя их с музыкой.

- Игровой метод – использование сюжетных музыкально-двигательных игр, обеспечивающих эмоциональное вовлечение ребенка. Пример: музыкальная игра «Зайчики и

медведь» под фрагмент Д. Кабалевский «Клоуны» — дети двигаются легко и быстро как зайчики, а при смене музыки изображают медведя тяжёлыми шагами.

- Метод контрастных сопоставлений— сравнение темпа, динамики и характера музыки. Пример: сопоставление двух коротких фрагментов — Р. Шуман «Смелый наездник» (быстро, энергично) и П. И. Чайковский «Сладкая грёза» (медленно, плавно). Дети показывают различие движениями: быстрый бег — плавное покачивание.

- Метод двигательной импровизации— развитие творческого воображения и самостоятельности. Пример: свободные движения детей под музыкальный отрывок А. Вивальди «Весна» (из цикла «Времена года») — дети самостоятельно придумывают пластические движения, передающие лёгкость, пробуждение природы и настроение музыки.

- Ритмико-пластический метод— использование хлопков, притопов, жестов и танцевальных элементов для формирования метрической пульсации. Пример: выполнение ритмического рисунка (хлопок — колени — щелчок — притоп) под фрагмент И. Штраус «Радецкий марш», где ярко ощущается метрическая пульсация.

Музыкально-двигательные игры соответствуют компетентностному подходу Куррикулума раннего образования, где ребенок выступает активным участником образовательного процесса.

Музыкально-двигательные игры являются эффективным средством формирования ритмических навыков у детей дошкольного возраста. Единство музыки и движения обеспечивает комплексное развитие личности ребенка —музыкальное, физическое, эмоциональное и творческое.

Полученные теоретические выводы подтверждают положения Куррикулума раннего образования Республики Молдова, согласно которым музыкальная деятельность способствует формированию ключевых компетенций ребенка.

Эффективность музыкально-ритмического воспитания определяется систематичностью занятий, правильным подбором музыкального материала и профессиональной деятельностью музыкального руководителя.

Библиографический список

1. Curriculum pentru educație timpurie. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2019.
2. Ghid de implementare a Curriculumului pentru educație timpurie. Chișinău: MECC, 2019.
3. ВЕТЛУГИНА, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. Москва: Просвещение, 1989. 270 с.
4. УСОВА, А. П. Русские народные игры и их педагогическое значение. Москва, 1976. 120 с.

УДК373.24+ 784.6

ДЕТСКАЯ ПЕСНЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ КОМПОЗИТОРОВ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Мария СТРАТИЕНКО,

Студентка гр.ПМ-23

E-mail: mariastratienco2021@gmail.com

Научный руководитель:

Вероника ВЕЛИКСАР,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: *The article examines the role of children's songs in the professional creation of composers of the Republic of Moldova in the second half of the 20th century and their pedagogical*

potential in preschool musical education. Special attention is paid to the psychological and age characteristics of children aged 6–7 and the role of music in the formation of value orientations. The study highlights the contribution of Moldovan composers to the development of children's repertoire and substantiates the importance of national musical heritage in the development of emotional responsiveness, aesthetic perception, and cultural identity. The effectiveness of musical education based on children's songs is emphasized as a means of moral and aesthetic education.

Keywords: *children's song, Moldovan composers, musical education, preschool children, value orientations, national culture, repertoire*

Введение

Музыкальное воспитание является важнейшим компонентом формирования личности ребёнка, особенно в дошкольном возрасте, когда закладываются основы эмоционального, эстетического и ценностного восприятия мира. Особую роль в этом процессе играет детская песня как наиболее доступный и эмоционально насыщенный жанр музыкального искусства.

Во второй половине XX века в Республике Молдова сформировалась развитая композиторская школа, в рамках которой значительное место заняло создание произведений для детей. Национальные композиторы стремились соединить профессиональное мастерство с традициями народной музыки, создавая доступный и художественно выразительный репертуар.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у детей ценностного отношения к национальной музыкальной культуре через обращение к детскому песенному наследию молдавских композиторов, учитывая тот факт, что Национальный куррикулум раннего образования с русским языком обучения не предлагает ни одного песенного примера из национального композиторского наследия.

Цель статьи – раскрыть особенности детской песни в профессиональном творчестве композиторов Республики Молдова второй половины XX века и определить её педагогический потенциал в формировании ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста.

Научная новизна статьи заключается в комплексном рассмотрении детской песни в профессиональном творчестве композиторов Республики Молдова второй половины XX века в контексте формирования ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста. Также уточняется роль национальной музыкальной культуры как эффективного средства формирования эмоционально-ценностного отношения к искусству, что позволяет по-новому осмыслить значение детской песни в системе раннего музыкального воспитания.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в педагогической практике учреждений раннего образования. Представленные в статье подходы, формы и методы работы с детским песенным репертуаром могут быть применены музыкальными руководителями и воспитателями при организации занятий, направленных на развитие музыкальных способностей и формирование ценностного отношения к национальной культуре.

Основная часть

Детская песня в творчестве композиторов Республики Молдова формировалась под значительным влиянием народной музыкальной традиции. Для неё характерны мелодическая выразительность, простота формы, чёткий ритм и доступность содержания.

Цель музыкально-педагогической работы заключается в формировании, у детей устойчивого эмоционально-положительного и осознанного ценностного отношения к национальной песне как значимой части культурного наследия своего народа. Реализация данной цели направлена не на накопление знаний, а на личностное переживание музыкального содержания, эмоциональное принятие и постепенное осмысление художественных образов национальной песни [13, с.212-214].

Композиторы создавали произведения с учётом возрастных особенностей детей: ограниченного диапазона голоса, потребности в ярких образах и эмоциональной

отзывчивости. Тематика песен отражает мир детства, природу, семью, дружбу, а также национальные традиции.

Во второй половине XX века значительный вклад в развитие детской песни внесли молдавские композиторы. Особое место занимает творчество Евгения Доги, отличающееся мелодичностью, лиризмом и яркой образностью. Его музыка способствует развитию эмоциональной сферы ребёнка и формированию художественного вкуса. Важную роль сыграла Злата Ткач, чьи произведения для детей отличаются доступностью и опорой на народные интонации. Её песни широко используются в педагогической практике. Также следует отметить вклад Сергея Лунгу, Георгия Нягу, Владимира Ротару, Юлии Цибульской, чьё творчество обогатило детский музыкальный репертуар. В образовательной практике активно используются следующие произведения:

- «Mama» Е.Дога
- «Primăvara a venit» З. Ткач
- «Clopotele» С.Лунгу
- «Dragă mi-i copilăria» Г.Нягу
- «Hora copiilor» В.Ротару
- «Codrul e frumos cu floare» Ю.Цибульская

Данные песни способствуют формированию эмоциональной отзывчивости, эстетического восприятия и интереса к национальной культуре. Следует подчеркнуть роль эмоционально насыщенной образовательной среды, в которой национальная песня воспринимается не как учебный материал, а как естественная часть культурной жизни ребёнка. Использование элементов народного быта, национальной символики, тематического оформления пространства, а также включение музыкального материала в праздники и досуговые мероприятия усиливает воспитательный потенциал песенного наследия [6, с.92-94].

Одним из важных аспектов нашего исследования является анализ детского песенного репертуара композиторов Республики Молдова второй половины XX века с точки зрения его художественных и педагогических особенностей. Песни для детей отличаются, прежде всего, мелодической простотой и выразительностью.

Композитор Евгений Дога – одна из наиболее значительных фигур музыкальной культуры Молдова, чьё творчество отличается особой лиричностью и глубоким гуманистическим содержанием. В его наследии важное место занимает вокальная музыка, в том числе произведения, посвящённые теме детства и материнства. Песня «Мама» была создана в период активного творческого сотрудничества Евгения Доги и Григоре Виеру (1970–1980-е годы) [5]. Песня «Мама» получила широкое распространение и исполняется как сольными исполнителями, так и детскими и хоровыми коллективами. Она звучит в концертной практике, образовательной среде и на различных культурных мероприятиях [5].

Песня «Мама» адресована широкому кругу исполнителей, однако особенно органично воспринимается в детском и юношеском исполнении. В её основе лежит глубокий лирический образ, раскрывающий тему материнской любви как универсальной духовной ценности. Поэтический текст отличается простотой и выразительностью, в нём используется обращение к матери как к источнику тепла, света и жизненной опоры. Лиризм усиливается через интонационную близость к народной поэтике [5]. Мелодия песни развивается плавно, преимущественно в диатоническом ладу, с опорой на напевные. Её структура отличается ясностью и завершённостью, что способствует лёгкому восприятию и запоминанию. В мелодике прослеживаются черты, восходящие к фольклорным традициям: поступенное движение, мягкие интонационные обороты, использование повторов [9]. Ритмическая организация отличается умеренной свободой, возможны элементы переменного метра, что придаёт музыкальной ткани естественность и выразительность. Фразировка строится на принципах дыхательной логики, подчёркивающей смысловое содержание текста.

Фортепианное сопровождение выполняет поддерживающую функцию, создавая гармоническую основу и усиливая эмоциональную окраску произведения, не дублируя полностью вокальную линию. Гармония преимущественно прозрачна, что способствует

раскрытию вокальной мелодии. Образ матери в песне трактуется как символ любви, защиты и духовного начала. Музыкальные средства направлены на создание светлого, проникновенного настроения, в котором сочетаются нежность и лёгкая оттеночная грусть. Произведение отличается доступностью для исполнения, что обусловлено как диапазоном вокальной партии, так и интонационной ясностью. Песня «Мама» занимает важное место в репертуаре детских и учебных коллективов, способствуя воспитанию эмоциональной отзывчивости и эстетического восприятия.

Песня «*Primăvara a venit*» композитора ЗлатаТкач относится к числу детских вокальных произведений, посвящённых теме весны и обновления природы. Так, в произведении «*Primăvara a venit*» ярко проявляется образ весны через плавную, светлую мелодию и мажорное звучание, что способствует формированию у детей положительных эмоциональных переживаний. Повторность музыкальных фраз облегчает запоминание и способствует активному включению детей в исполнительскую деятельность. Музыкальный язык отличается простотой и ясностью, мелодия строится на диатонической основе, с преобладанием поступенного движения. Ритмика подвижная, передаёт ощущение оживления и радости. Произведение доступно для детского исполнения и широко используется в педагогической практике [14].

Песня «*Cloroțelul*» композитора Сергей Лунгу представляет собой яркий образец детской песенной миниатюры. В её основе лежит образ колокольчика, переданный через лёгкую, звонкую мелодику и чёткий ритмический рисунок. Используются повторяющиеся интонации, способствующие запоминанию. Сопровождение поддерживает вокальную линию, создавая образ звенящего звучания [4].

Песня «*Dragămi-i copilăria*» композитора Георге Нягу раскрывает тему детства как времени радости и беззаботности. Лирический характер сочетается с элементами танцевальности. Мелодия напевная, с опорой на фольклорные интонации, что придаёт произведению национальный колорит. Форма проста, что делает песню доступной для исполнения детьми [7].

Песня «*Horascopiilor*» композитора Владимир Ротару основана на жанре народного танца хора. Музыка отличается чёткой метроритмической организацией и подвижным темпом. Мелодия имеет танцевальный характер, с характерными акцентами и повторяющимися мотивами. Произведение способствует развитию чувства ритма и ансамблевого исполнения у детей [8].

Композитор, педагог, музыковед Юлия Цибульская – одна из немногих композиторов Молдовы, чье творчество почти полностью было отдано детям. Ее песни, написанные в 70-80-е годы, пользовались большой популярностью в нашей стране. Они часто звучали по радио, телевидению, их пели и в детских садах, и в школах. Лучшие песни вошли в сборник «Колокольчики» [15].

«*Codrul e frumoscu floare*» «адресованная самым маленьким исполнителям. Это поэтическая картина молдавских лесов, полей. Лиризм гражданственности придает поэтической параллель в тексте Г. Виеру...Одноголосная мелодия развивается в дорийском ладу,... богата фольклорными интонациями. Фортепианное сопровождение значительно поддерживает вокальную партию, хотя и не дублирует ее в точности. Образ нежного подснежника передан в одноголосном хоре Подснежник (*Ghiocelul*), сочиненном в тональности *c-moll*, в форме периода. К лирическим молдавским песням восходят такие элементы, как диатонический лад, переменный метр, синкопы в конце фраз, использование мордента и глиссандо в вокальной партии. Песенка проста и доступна детям и в тематическом, и в интонационном плане» [11].

Анализ данных произведений показывает, что детский песенный репертуар молдавских композиторов сочетает в себе художественную выразительность и педагогическую целесообразность. Он направлен не только на развитие музыкальных способностей, но и на формирование у детей ценностного отношения к окружающему миру, семье и национальной культуре. Эффективность использования детского песенного

репертуара молдавских композиторов в образовательном процессе во многом зависит от правильной организации педагогической работы. Методически грамотное включение песни в структуру музыкальных занятий способствует не только развитию музыкальных способностей, но и формированию ценностного отношения к искусству. Работа над песней должна осуществляться поэтапно. На первом этапе важное значение имеет первичное восприятие произведения, которое должно быть эмоционально насыщенным и выразительным. Педагог знакомит детей с содержанием песни, создаёт образную установку, побуждает к эмоциональному отклику.

На втором этапе осуществляется разучивание песни. Здесь важно учитывать вокальные возможности детей, работать над чистотой интонирования, дикцией и выразительностью исполнения. Использование игровых приёмов, наглядности и повторности способствует более успешному усвоению материала.

Третий этап предполагает творческое освоение песни. Дети могут сопровождать пение движениями, инсценировать содержание, придумывать собственные варианты исполнения. Особенно эффективно использование таких песен, как «Horacopiilor», где возможно сочетание пения с элементами народного танца.

Особое внимание следует уделять подбору репертуара. Песни должны соответствовать возрастным особенностям детей, быть доступными по содержанию и мелодии, а также обладать художественной ценностью. Произведения молдавских композиторов, основанные на народных традициях, в полной мере отвечают этим требованиям [10, с.9-20].

Таким образом, методически организованная работа с детской песней способствует комплексному развитию ребёнка и формированию его ценностного отношения к национальной музыкальной культуре.

Проблема ценностей и ценностного отношения является одной из ключевых в психолого-педагогических исследованиях, поскольку именно ценности определяют направленность развития личности, её мировоззренческие установки, мотивы поведения и отношение к социальной и культурной реальности [2, с.34; 9, с.88].

Музыкальное воспитание представляет собой важное средство формирования ценностных ориентаций личности ребёнка. Оно направлено на развитие эмоциональной отзывчивости, эстетического восприятия и приобщение к культурным традициям. [3, с.9-12]. Особую роль в этом процессе играет детская песня. Включение в образовательную деятельность произведений молдавских композиторов, таких как Евгений Дога, Злата Ткач, Сергей Лунгу, способствует формированию у детей интереса к национальной культуре. Формирование ценностного отношения к музыкальному искусству происходит поэтапно:

- эмоциональное восприятие;
- осмысление содержания;
- личностное принятие.

Эффективность музыкального воспитания обеспечивается также и разнообразием форм работы:

- слушание музыки;
- пение;
- музыкально-ритмические движения;
- инсценирование;
- творческая деятельность.

Важным условием выступает эмоциональная насыщенность занятий и активная роль педагога, который направляет восприятие ребёнка и способствует осмыслению музыкальных образов.

Заключение

Детская песня в профессиональном творчестве композиторов Республики Молдова второй половины XX века представляет собой значимое явление музыкальной культуры и педагогической практики. Она сочетает в себе художественную выразительность,

доступность и высокий воспитательный потенциал. Использование детского песенного репертуара молдавских композиторов в образовательном процессе способствует формированию у детей ценностного отношения к национальной культуре, развитию эмоциональной отзывчивости и эстетического вкуса. Психолого-возрастные особенности детей делают данный процесс особенно эффективным, так как именно в этом возрасте формируются основы восприятия искусства и ценностные ориентиры личности. Таким образом, детская песня является важным средством духовно-нравственного и эстетического воспитания, обеспечивая гармоничное развитие ребёнка и его приобщение к культурному наследию.

Это лишь малая часть образцов богатого песенного наследия национальных композиторов, рекомендуемых к включению в учебный процесс. В перспективе необходимо активное включение высокохудожественных песенных примеров национальных композиторов в учебное содержание по музыкальному воспитанию дошкольников.

Библиографический список

1. Codul educației: № 152 от 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, № 319–324, с. 18–55.
2. АЛЕКСЕЕВА, Л. П. Формирование ценностных ориентаций личности в дошкольном возрасте. – М.: Педагогика, 2007. 184 с.
3. ВЕТЛУГИНА, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1982. 256 с.
4. Детская вокальная музыка Молдовы. URL: <https://revista.amtap.md/>
5. ЕВГЕНИЙ ДОГА. Мама. URL: <https://talenthouse.md/evgeniy-doga-mama.html>
6. КОМАРОВА, Т. С. Эстетическое воспитание в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 256 с.
7. Музыкальное наследие Георге Нягу. URL: <https://music.md/>
8. Народные традиции в детской музыке Молдовы. URL: <https://folclor.md/>
9. Общие особенности вокального творчества Евгения Доги. – URL: <https://doga.asm.md/>
10. Песни для детей Молдовы. Chișinău: Cartea Moldovei, 2008. – 262 р.
11. АННА ШИМБАРЁВА «Хоровое творчество Юлии Цибульской»-URL: https://revista.amtap.md/wpcontent/files_mf/151385573624_simbariova_HorovoetvorcestvoIuliiTibuliskoidleadetei.pdf
12. СЛАСТЁНИН, В. А. Педагогика. М.: Академия, 2002. – 576 с.
13. СМЕРНОВА, Е. О. Детская психология. М.: Академия, 2009. – 368 с.
14. ТВОРЧЕСТВО З. Ткач в детской музыкальной педагогике. URL: <https://amtap.md/>
15. ЦИБУЛЬСКАЯ, Ю. Колокольчики (песни для детей). Кишинёу, 1979

УДК 78.071.1

ОСОБЕННОСТИ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ (ИЗ ЛИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОПЫТА)

Мария СЫРБУ,
студентка гр.4322
e-mail:

ms68240511@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна КАЗМАЛЫ,

Высшая дидактическая степень,
преподаватель музыкальных дисциплин
ПУ Колледж им.М. Чакира

Abstract: *This article examines the specifics of ensemble music-making as an important component of the professional training of future music directors. It explores the pedagogical and performance aspects of playing together, as well as its impact on the development of musical ear, rhythmic sense, coordination, and communication skills. Particular attention is given to practical experience in ensemble work (four and eight hands) with partners of varying skill levels, as well as the significance of this experience for future professional development.*

Keywords: *ensemble music-making, piano ensemble, music director, teaching activities, musical development, joint performance.*

Современная система подготовки будущего музыкального руководителя ориентирована на формирование не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для работы с детским коллективом. Одним из эффективных средств такой подготовки является ансамблевое музицирование, которое объединяет исполнительскую и педагогическую составляющие.

В отличие от сольного исполнения, ансамбль предполагает постоянное взаимодействие между участниками, что требует развитого музыкального слуха, чувства ритма, внимания и способности к координации. В условиях будущей профессиональной деятельности музыкальный руководитель сталкивается с необходимостью одновременно контролировать пение, движение и инструментальное сопровождение детей, что делает навыки ансамблевого взаимодействия особенно значимыми [4].

Таким образом, ансамблевое музицирование выступает как важное средство формирования профессиональных компетенций будущего специалиста и представляет собой сложный процесс, в котором сочетаются технические, слуховые, интеллектуальные и коммуникативные аспекты исполнительской деятельности.

Одним из ключевых компонентов является развитие слухового контроля. В процессе ансамблевой игры исполнитель учится слышать не только свою партию, но и общее звучание. Например, при исполнении пьесы в 4 руки, где одна партия ведет мелодическую линию, а другая выполняет аккомпанирующую функцию, возникает необходимость четкого разграничения звучания. В подобной ситуации важно не заглушить мелодию и одновременно сохранить выразительность сопровождения.

На протяжении всех четырех лет обучения я регулярно участвовала в ансамблевом музицировании с преподавателем, что стало важной частью моего профессионального становления. Совместная игра с педагогом позволила не только повысить уровень исполнительской подготовки, но и на практике освоить принципы ансамблевого взаимодействия: чувствование темпа, гибкость в агогике, умение мгновенно реагировать на музыкальные изменения. Такой формат работы способствовал более глубокому пониманию музыкального текста и формированию устойчивых исполнительских навыков.

В процессе обучения мне также представилась возможность участвовать в различных формах ансамблевого музицирования – в том числе в ансамбле в 4 руки и в 8 рук – с партнерами разного возраста и уровня подготовки: с учащимися детской музыкальной школы, со студентами первого и третьего курсов колледжа, а также со студентами КГУ.

Работа в ансамбле в 4 руки позволила более глубоко освоить принципы синхронности и единства исполнительского замысла. Например, при исполнении танцевальных пьес особое внимание уделялось совпадению метрических акцентов и характеру ритмического движения. Даже небольшое расхождение в артикуляции или штрихах приводило к потере целостности музыкального образа, что требовало внимательной совместной работы.

Ансамбль в 8 рук оказался более сложной формой взаимодействия. Здесь значительно возрастает роль распределения внимания: необходимо одновременно слышать несколько партий, учитывать их динамическое соотношение и соблюдать общий темп. На начальном этапе работа велась в составе ансамбля с участием моего педагога в колледже – Казмалы

Татьяны Матвеевны, что способствовало более четкому пониманию принципов организации совместного исполнения. В дальнейшем состав ансамбля изменился: партию преподавателя исполнял студент университета, что позволило приобрести новый опыт взаимодействия. Работа в таких условиях требовала высокой концентрации внимания, гибкости исполнительского мышления и умения быстро адаптироваться к особенностям партнерского взаимодействия.

Особенно ценным оказался опыт взаимодействия с учащимися детской музыкальной школы. В работе с детьми требовалось не только собственное исполнительское мастерство, но и проявление педагогических качеств: умение поддержать, подсказать, адаптировать темп и характер исполнения под возможности ребенка. Например, при совместной игре с младшими учащимися приходилось выделять опорные доли, помогать ориентироваться в форме произведения, а также поддерживать уверенность ребенка в процессе исполнения.

Важным аспектом ансамблевого музицирования является развитие ритмической устойчивости [5]. На практике это проявляется, например, в необходимости одновременного вступления после паузы или в выдерживании единого темпа на протяжении всего произведения. Для достижения этого используются такие приемы, как предварительный счет, дыхательные жесты и зрительный контакт между исполнителями.

Не менее значимым является формирование динамического баланса. В ансамбле необходимо учитывать, какая партия является ведущей, а какая - сопровождающей. Например, при передаче мелодии от одной партии к другой важно плавно изменить динамику, чтобы сохранить целостность музыкальной линии.

Особое внимание уделяется развитию художественного взаимодействия. Совместное исполнение предполагает согласование фразировки, агогики, динамических оттенков. Так, при работе над лирическими пьесами важным становилось достижение единого «дыхания» музыкальной фразы, а в подвижных произведениях - точность и согласованность артикуляции [3].

Ансамблевое музицирование способствует также развитию коммуникативных навыков, которые являются неотъемлемой частью профессиональной компетенции музыкального руководителя. В процессе работы формируется умение внимательно слушать партнера, отслеживать изменения в его исполнении и мгновенно на них реагировать, согласовывать ритм, темп и динамику. Кроме того, ансамблевая практика учит договариваться о трактовке произведения, обсуждать нюансы фразировки и выразительности, находить компромиссы при разных художественных взглядах участников.

Особую значимость приобретает способность к невербальному общению: жестами, взглядами, дыханием или движением тела согласовываются вступления, окончания фраз и динамические оттенки, что особенно важно при совместной игре в ансамбле в 4 и 8 рук. Постепенно формируются навыки предугадывания действий партнера и гибкого реагирования на неожиданные изменения в звучании, что развивает музыкальную интуицию и чувство единства ансамбля.

Ансамблевая практика также укрепляет умение вести диалог в коллективе, формирует терпимость к различным исполнительским стилям и учит конструктивно решать возникающие творческие разногласия. Эти качества являются критически важными для будущего музыкального руководителя, поскольку они обеспечивают эффективное взаимодействие с детьми и коллегами, позволяют создавать гармоничное звучание детских коллективов и способствуют успешной реализации педагогических задач на занятиях и концертных выступлениях.

Эти навыки особенно важны для музыкального руководителя, чья деятельность связана с организацией коллективной музыкальной работы с детьми: будь то хор, вокальный ансамбль или инструментальная группа. Умение выстраивать взаимодействие между участниками, поддерживать позитивный психологический климат, корректировать исполнение в реальном времени и адаптировать музыкальные задания под индивидуальные возможности детей напрямую влияет на качество коллективного звучания и

результативность занятий. Практический опыт ансамблевой работы формирует также лидерские и педагогические качества: способность наставлять, мотивировать и поощрять младших участников, что является ключевым для эффективного управления детским музыкальным коллективом.

Роль педагога в данном процессе заключается в координации ансамблевой работы, формировании у студентов осознанного подхода к совместному исполнению и развитию их самостоятельности.

Отдельного внимания заслуживает опыт ансамблевого музицирования с вокалистами, который является важной составляющей подготовки будущего музыкального руководителя. Работа в данном формате требует особого вида слухового контроля, направленного не только на инструментальное звучание, но и на сопровождение вокальной партии. В процессе взаимодействия с вокалистом необходимо учитывать особенности дыхания, фразировки, темповые отклонения и индивидуальную манеру исполнения. Например, при исполнении вокальных произведений возникала необходимость гибко следовать за солистом, поддерживать его в кульминационных моментах, а также обеспечивать устойчивость темпа в более сложных эпизодах. Такой вид ансамбля способствует развитию навыков аккомпанирования, умения предугадывать музыкальные намерения партнера и формирует способность к чуткому музыкальному взаимодействию.

Данный опыт имеет особую значимость для будущей профессиональной деятельности музыкального руководителя, поскольку напрямую связан с организацией и сопровождением детского пения. В практике работы с детьми важно уметь гибко реагировать на особенности их исполнения, поддерживать интонационную точность, корректировать темп и характер звучания, а также создавать комфортные условия для раскрытия вокальных возможностей каждого ребенка. Следовательно, навыки, приобретенные в процессе ансамблевого взаимодействия с вокалистами, способствуют формированию профессиональной готовности к работе с детским вокальным коллективом.

Таким образом, ансамблевое музицирование является важным компонентом профессиональной подготовки будущего музыкального руководителя. Оно способствует развитию слухового контроля, ритмической устойчивости, исполнительской координации и художественного мышления.

Практический опыт участия в ансамблях различного состава (в 4 и 8 рук), вокальном ансамбле, а также многолетняя работа в ансамбле с преподавателем и взаимодействие с партнерами разного возраста позволяют сформировать навыки гибкого взаимодействия, адаптации и педагогического сопровождения, что имеет непосредственное значение для будущей профессиональной деятельности.

Включение инструментального и вокального ансамблевого музицирования в образовательный процесс способствует более эффективному формированию профессиональных компетенций, развитию коммуникативных умений и раскрытию творческого потенциала студентов.

Библиографический список

1. GAGIM, I. Dicționar de pedagogiemuzicală–Chișinău: Știința, 2004. 207 p.
2. RĂDUCANU, M. Metoda de pian. București, 2003. 22 p.
3. КИРНАРСКАЯ, Д.К. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. Москва: Академия, 2003. 368 с.
4. МЕДУШЕВСКИЙ, И.Н. Мотивация обучения: теория и практика. Москва: Педагогика, 2000. 256 с.
5. ТЕПЛОВ, Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва: Наука, 2003. 379 с.

РАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина ТУКАН,
Студентка гр. РМ-24
e-mail: melkan-irina@mail.ru

Научный руководитель
Татьяна ЩЕГОЛЕВА,
Преподаватель
MaestruinArtaRM

Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ

Abstract: The article examines the development of the personal potential of primary school children through vocal art in supplementary education. It highlights the role of vocal activity in shaping emotional, communicative, and motivational aspects of a child's personality. The author presents practical teaching experience and the results of a mini-study confirming the positive impact of vocal training on children's self-expression and self-confidence. It is concluded that vocal art is an effective tool for holistic personality development.

Keywords: personal potential, primary school children, supplementary education, vocal art, self-expression, emotional development, self-confidence, pedagogical approach, music education, creative activity.

Современная образовательная среда всё в большей степени ориентируется на развитие личности ребёнка как субъекта собственной жизнедеятельности, способного к самовыражению, рефлексии и творческой самореализации. В этих условиях система дополнительного образования приобретает особую значимость как пространство, в котором снимается жёсткая регламентация учебной деятельности и создаются условия для свободного проявления индивидуальности. Вокальное искусство, будучи одной из наиболее эмоционально насыщенных форм художественной деятельности, открывает широкие возможности для раскрытия личностного потенциала младших школьников, поскольку напрямую связано с внутренним состоянием ребёнка, его переживаниями и способностью выражать себя через звук.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности педагогических подходов, направленных на раскрытие личностного потенциала младших школьников средствами вокального искусства в системе дополнительного образования.

Объект исследования — процесс личностного развития младших школьников в системе дополнительного образования.

Предмет исследования — педагогические условия и методы раскрытия личностного потенциала младших школьников посредством вокального искусства.

Цель исследования — теоретически обосновать и практически проверить эффективность вокального искусства как средства раскрытия личностного потенциала младших школьников.

Задачи исследования: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования; определить особенности личностного развития младших школьников; выявить педагогические возможности вокального искусства; разработать и апробировать методы вокальной работы, направленные на раскрытие личности ребёнка; провести мини-исследование и проанализировать его результаты.

Методы исследования: анализ научной литературы; педагогическое наблюдение;

сравнительный анализ; метод педагогического эксперимента; качественный и количественный анализ результатов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска педагогических подходов, которые позволят рассматривать вокал не только как средство формирования музыкальных навыков, но и как инструмент развития личности ребёнка. В данной работе вокальное искусство рассматривается через призму культурно-исторической теории развития личности, согласно которой творчество и воображение играют ключевую роль в становлении внутреннего мира ребёнка [1].

Понятие личностного потенциала в педагогике и психологии трактуется как интегративная характеристика, включающая совокупность способностей, мотивационных установок, эмоциональной сферы и готовности к самореализации. Однако в контексте вокальной деятельности личностный потенциал приобретает более глубокое содержание, поскольку проявляется не только в уровне умений, но и в способности ребёнка к внутренней открытости, свободе самовыражения и принятию себя. Согласно исследованиям в области психологии деятельности, развитие личности происходит в процессе активного включения в значимую деятельность, обладающую личностным смыслом [2]. Вокал в этом отношении выступает как уникальная форма деятельности, в которой ребёнок не просто воспроизводит материал, а проживает его.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования базовых личностных качеств, таких как уверенность в себе, эмоциональная отзывчивость, коммуникативная открытость. Вместе с тем именно в этом возрасте начинает формироваться зависимость от внешней оценки, что может приводить к зажимам и страху самовыражения. В этой связи особую роль играет педагог, способный создать условия, при которых ребёнок будет чувствовать себя безопасно и свободно.

Вокальное искусство оказывает комплексное воздействие на личность ребёнка, объединяя эмоциональную, когнитивную и телесную сферы. Голос в данном случае выступает не только как инструмент звукоизвлечения, но как проекция внутреннего состояния ребёнка. Практика показывает, что особенности звучания детского голоса часто напрямую связаны с психологическим состоянием: неуверенные дети поют тихо и зажато, эмоционально напряжённые — громко и неконтролируемо, а дети с высоким уровнем самоконтроля могут демонстрировать технически правильное, но эмоционально «пустое» исполнение. Таким образом, работа с голосом неизбежно становится работой с личностью ребёнка.

В своей педагогической деятельности я неоднократно наблюдала, что развитие вокальных навыков невозможно без создания условий для эмоционального раскрепощения. При этом ключевым является не столько обучение технике, сколько формирование у ребёнка ощущения внутреннего разрешения на проявление. Именно это согласуется с идеями о ведущей роли переживания в процессе творчества, сформулированными в работах отечественных психологов [1].

Практика работы с младшими школьниками в системе дополнительного образования позволяет выделить ряд устойчивых закономерностей. В частности, было установлено, что большинство трудностей в вокальном обучении связано не с отсутствием способностей, а с внутренними барьерами: страхом ошибки, боязнью оценки, неуверенностью в себе. В процессе занятий были выявлены типичные модели поведения детей, среди которых можно выделить замкнутых детей, избегающих звучания, гиперактивных детей, компенсирующих неуверенность чрезмерной громкостью, а также детей с высокими музыкальными данными, но недостаточной эмоциональной включённостью.

В работе с данными категориями детей были апробированы педагогические приёмы, направленные на снятие зажимов и развитие способности к самовыражению. Одним из наиболее эффективных оказался метод, условно обозначенный как «разрешение на звук», суть которого заключается в формировании у ребёнка ощущения допустимости любого звучания без страха оценки. Данный подход позволяет снизить уровень тревожности и

активизировать естественную вокальную активность ребёнка. Также значительную роль играет использование образных заданий, позволяющих перевести внимание ребёнка с технической стороны процесса на эмоционально-смысловую, что способствует более глубокому проживанию музыкального материала.

В ходе практики было установлено, что регулярное включение элементов сценической деятельности, даже в минимальном формате, оказывает существенное влияние на формирование уверенности в себе. При этом важным условием является отсутствие жёсткой оценки и акцент на поддержке и принятии. Подобный подход соответствует идеям гуманистической педагогики, согласно которым развитие личности возможно только в условиях психологической безопасности [3].

Практическая значимость данной работы заключается в разработке и обосновании педагогического подхода к вокальному обучению младших школьников, ориентированного на раскрытие личностного потенциала ребёнка. Представленные в статье методы и приёмы могут быть использованы музыкальными руководителями, педагогами дополнительного образования и учителями музыки в процессе организации вокальных занятий.

Особую ценность представляет возможность применения данных подходов в работе с разными категориями детей, независимо от уровня их музыкальной подготовки. Разработанная система педагогических воздействий позволяет не только улучшить качество вокального исполнения, но и способствует развитию таких личностных качеств, как уверенность в себе, эмоциональная открытость, коммуникативная активность. Кроме того, предложенные методы могут быть адаптированы для использования в групповых и индивидуальных формах работы, что расширяет сферу их применения.

Практическая значимость также проявляется в том, что результаты вокальной деятельности выходят за рамки учебного процесса и оказывают влияние на общее развитие ребёнка, его поведение в социуме и способность к самопрезентации. Таким образом, вокальное искусство может рассматриваться как эффективный инструмент не только художественного, но и личностного развития.

С целью подтверждения эффективности использования вокального искусства как средства раскрытия личностного потенциала младших школьников было проведено *мини-исследование* в рамках практической педагогической деятельности. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста (7–10 лет), занимающиеся вокалом в системе дополнительного образования. Общее количество участников составило 15 человек.

На первом этапе была проведена первичная диагностика, направленная на выявление уровня проявления личностных качеств, значимых для самовыражения. В качестве критериев оценки были выделены: уровень уверенности в себе, степень эмоциональной открытости, активность в проявлении инициативы, а также готовность к публичному выступлению. Диагностика проводилась методом педагогического наблюдения и анализа поведения детей в процессе занятий.

Критерий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Уверенность в себе	боится петь, избегает выступлений	поёт с поддержкой	поёт свободно, проявляет инициативу
Эмоциональная открытость	скован, безэмоционален	частично передаёт эмоции	ярко выражает эмоции
Инициативность	пассивен	реагирует по просьбе	предлагает свои идеи
Сценическая раскрепощённость	зажат	частично свободен	уверенно держится на сцене

Результаты первичной диагностики показали, что значительная часть детей испытывает трудности в самовыражении: около 60% участников демонстрировали неуверенность, зажатость при пении и страх публичного проявления, у 25% наблюдалась

повышенная эмоциональная напряжённость, выражающаяся в крикливости и отсутствии контроля звука, и лишь 15% детей проявляли относительную свободу в вокальной деятельности.

На втором этапе в течение двух месяцев систематически применялись педагогические методы, направленные на раскрытие личности ребёнка через вокальную деятельность. В частности, использовались приёмы «разрешения на звук», образные вокальные упражнения (например «спой, как будто ты ветер» или «как будто ты рассказываешь секрет»). В результате ребёнок переключается с контроля правильности на проживание образа, что способствует более свободному звучанию и снижению зажимов), элементы импровизации, а также регулярная мини-сценическая практика в безопасной и поддерживающей среде. Особое внимание уделялось отказу от оценочной критики и замене её на эмоционально-поддерживающую обратную связь.

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика по тем же критериям. Результаты показали положительную динамику: количество детей, демонстрирующих уверенность в себе и готовность к самовыражению, увеличилось до 70%, значительно снизился уровень зажатости, а у большинства участников появилась инициатива в процессе занятий. Дети стали активнее предлагать свои варианты исполнения, проявлять интерес к сценической деятельности и демонстрировать эмоциональную включённость.

Уровень развития	Первичная диагностика (%)	Повторная диагностика (%)
Низкий уровень	60%	20%
Средний уровень	25%	10%
Высокий уровень	15%	70%

Таким образом, результаты мини-исследования подтверждают, что систематическое использование вокального искусства в условиях дополнительного образования, при соблюдении принципов психологической безопасности и поддержки, способствует раскрытию личностного потенциала младших школьников. Полученные данные согласуются с теоретическими положениями о роли творческой деятельности в развитии личности ребёнка [1],[2] и подтверждают практическую эффективность предложенного педагогического подхода.

Проведённый анализ теоретических источников и обобщение практического опыта позволяют сделать вывод о том, что вокальное искусство обладает значительным потенциалом в развитии личности младшего школьника. Оно способствует не только формированию музыкальных навыков, но и развитию эмоциональной сферы, уверенности в себе и способности к самовыражению. Ключевым условием эффективности данного процесса является создание педагогом поддерживающей и безопасной среды, в которой ребёнок получает возможность проявлять себя без страха оценки.

Таким образом, вокальное обучение в системе дополнительного образования может рассматриваться как важное направление педагогической деятельности, направленное на гармоничное развитие личности ребёнка и раскрытие его внутреннего потенциала.

Библиографический список

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
2. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
3. СУХОМЛИНСКИЙ, В. А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1977.
4. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003.
5. ПЕТРУШИН, В. И. Музыкальная психология. М.: Академия, 2008.
6. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Б. Музыкальное воспитание. М.: Просвещение, 1988.
7. ОРФ, К. Шульверк. Музыка для детей. М.: Музыка, 1978.

ВНЕКЛАСНАЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА, С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Татьяна УЗУН

Студентка гр. ПМ-23

e-mail: stanevat49@gmail.com

Научный руководитель,

Виталий ТОДОРОВ,

Доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: This article examines the pedagogical foundations and methodological approaches to extracurricular vocal and choral work with children of primary school age. The study highlights the role of collective singing in developing musical abilities, vocal skills, and artistic expression. Particular attention is given to the formation of vocal and choral skills, including proper breathing, musical hearing, intonation accuracy, sense of rhythm, and ensemble coordination. The practical part presents the experience of working with a children's vocal ensemble and shows that systematic extracurricular vocal and choral activities contribute to the musical, creative, and personal development of children.

Keywords: extracurricular vocal-choral activity, primary school children, choral singing, vocal skills development, music education, ensemble singing, vocal training, musical abilities.

В данной статье рассматривается и раскрывается тема формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников. Художественно-эстетическое образование играет важную роль в развитии личности ребёнка, формируя его музыкальные способности, чувство ритма, слух и эмоциональную отзывчивость. Особое место в этом процессе занимает вокально-хоровое исполнительство как доступная и эффективная форма музыкальной деятельности. Формирование вокально-хоровых навыков требует систематической и целенаправленной педагогической работы, которая должна начинаться с раннего возраста, так как именно в это время активно развиваются слуховое восприятие, голосовой аппарат и музыкальная память. Однако на практике нередко наблюдаются трудности, связанные с недостаточно развитой интонацией, неустойчивостью дыхания, слабой дикцией и отсутствием навыков ансамблевого пения. В связи с этим особую значимость приобретает целенаправленная педагогическая работа по формированию вокально-хоровых навыков, включающая использование разнообразных методов и приемов обучения. К таким методам относятся вокальные упражнения, распевки, работа над дыханием, дикцией и развитием слуха.

Как отмечал Д. Б. Кабалевский, «...постепенное совершенствование исполнительских навыков и общего уровня музыкальной культуры у школьников позволяет даже в условиях массового музыкального воспитания стремиться к достижению подлинного искусства. Идеал, к которому стоит стремиться, это класс, в котором каждый поёт в хоре» [1, с.105]. Целью данной статьи является рассмотрение методов и приемов формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников в вокальном коллективе «Весёлые нотки», где работать можно более эффективно, учитывая повышенную заинтересованность участников формации.

Вокально-хоровые навыки представляют собой совокупность умений и навыков, необходимых для правильного и выразительного пения. К основным вокально-хоровым навыкам относятся певческое дыхание, звукообразование, дикция, интонационная точность и ансамблевое пение. Певческое дыхание обеспечивает правильную опору звука и

способствует формированию устойчивого и ровного звучания. Звукообразование связано с правильной работой голосового аппарата и формированием красивого тембра голоса. Важное значение имеет развитие дикции, так как четкое произношение текста способствует лучшему восприятию музыкального произведения. Интонационная точность является одним из ключевых показателей сформированности вокальных навыков и отражает уровень развития музыкального слуха учащихся. Ансамблевое пение предполагает умение согласовывать своё исполнение с другими участниками коллектива, соблюдать общий темп, динамику и характер произведения. Как отмечает С. Ч. Кашина, «...пение хором представляет собой сложное искусство, которое требует известной автоматизации певческих приёмов» [2. с.89].

Особое внимание вопросам музыкального воспитания детей уделял Дмитрий Борисович Кабалевский, который подчеркивал важность активного вовлечения учащихся в процесс музицирования. По его мнению, развитие музыкальных способностей должно происходить через практическую деятельность, доступную и интересную для детей, что особенно важно в работе с младшими школьниками [1. с.52].

Формирование вокально-хоровых навыков представляет собой комплексный процесс, в котором одновременно развиваются основные элементы певческой техники, а в дальнейшем они закрепляются и совершенствуются. К ключевым компонентам относятся:

Певческая установка — правильное положение корпуса и головы, свободное дыхание и отсутствие мышечного напряжения, обеспечивающие естественное звукообразование.

Звукообразование — развитие ровного, напевного и устойчивого звучания голоса через специальные упражнения.

Дикция — формирование чёткого и выразительного произношения текста, включая работу со словами и фразами в музыкальном ритме.

Чувство ритма — развитие точного восприятия и воспроизведения ритма (например, через прохлопывание).

Чувство ансамбля — развитие умения согласовывать собственное звучание с партнёрами, слушать других исполнителей и добиваться слитности и согласованности общего звучания.

Дирижирование — организация хорового исполнения с помощью жестов, регулирующих темп, динамику и характер произведения.

Младший школьный возраст (6–11 лет) является благоприятным периодом для формирования вокальных навыков, поскольку в это время активно развиваются физические, психические и музыкальные способности ребёнка. Развитие детского голоса — сложный, но важный процесс музыкального воспитания. Вокальные занятия способствуют не только формированию певческих умений, но и общему развитию личности: эстетическому, эмоциональному и нравственному.

Особую роль играет педагог, который направляет развитие голоса, формирует правильное и здоровое звучание и учитывает индивидуальные особенности каждого ребёнка. Даже при отсутствии ярко выраженных вокальных данных голос можно успешно развивать при правильном подходе. Одной из ключевых задач педагога является учёт индивидуальных и возрастных особенностей голосового развития каждого ребёнка. Как отмечает Стулова Г.П., «...в возрасте детей младшего школьного возраста происходит глубокое формирование вокальных регистров, при котором обучение интонированию должно учитывать физиологические особенности развивающего голосового аппарата» [4, с.106]. Для этого он должен обладать не только педагогическими, но и музыкальными навыками, служа примером вокального исполнения. Важным условием успешного вокального воспитания является развитие слухового внимания и умения осознанно воспринимать музыкальный материал. Сформированный музыкально-вокальный слух становится основой для дальнейшего освоения вокального искусства. Особую роль играет связь пения со словом, требующая чёткого произношения и выразительности. Основой звуковедения является плавное, связное пение, а также развитие гибкости голоса. Эффективность занятий зависит

от спокойной и благоприятной атмосферы, способствующей концентрации и эмоциональному отклику учащихся. Внеурочная деятельность расширяет возможности развития голоса благодаря добровольному участию, индивидуальному подходу и учёту особенностей каждого ребёнка.

Обобщая вышесказанное, отметим, что формирование вокального тембра — сложный процесс, зависящий от взаимодействия физиологических и психоэмоциональных факторов, а также уровня слуха и вокально-двигательных навыков. Голосовой аппарат, дыхательная система и слух работают как единый механизм, поэтому развитие голоса требует комплексного подхода. В младшем школьном возрасте голос развивается постепенно, без резких изменений, однако с ростом усложняется работа голосовых связок, расширяется диапазон и усиливается звучание. При этом голосовые характеристики у детей могут значительно различаться в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня подготовки. Тембр голоса в свою очередь, определяется не только физиологическими, но и психологическими факторами, включая эмоциональное состояние исполнителя, уровень концентрации, внутреннюю свободу, а также развитие музыкального слуха и воображения. Негативные психоэмоциональные состояния, такие как тревожность и сценическое волнение, способствуют возникновению мышечных зажимов, что может ухудшить качество звучания и снижает выразительность.

Работа по формированию вокально-хоровых навыков в рамках внешкольного вокального коллектива, как мы уже выше отметили, может быть достаточно эффективной, при грамотном и точном использовании приемов, методов и подходов, направленных на развитие музыкально-творческого потенциала участников формации. Особое значение имеет ансамблевое пение, формирующее умение слушать партнёров, соблюдать динамический баланс и добиваться слитности звучания, что в целом способствует гармоничному развитию вокальных и музыкальных способностей учащихся. Важную роль играет метод вокально-дыхательных упражнений (мягкий вдох, удлинённый выдох, координация дыхания и звука), а также интонационно-слуховой метод, развивающий музыкальный слух через пение по слуху, повторение мелодий и вокализацию. Эффективным является игровой метод, повышающий мотивацию через вокальные и ритмические игры, а постепенное усложнение репертуара позволяет учитывать возможности детей и избегать перегрузки.

Правильно подобранный репертуар играет одну из ключевых задач в образовательном процессе. Особое значение имеет соответствие репертуара диапазону детских голосов, который, как правило, находится в пределах приблизительно от сималой октавы до до второй октавы. Соблюдение этих границ позволяет избежать перенапряжения голосового аппарата и способствует формированию правильных вокальных навыков. Как отмечает Георгий Струве, «репертуар детского хора должен соответствовать возрастным и голосовым возможностям детей, быть художественно полноценным и педагогически целесообразным» [3, с.34]. Не менее важным принципом является разнообразие репертуара, включающее произведения различных жанров, стилей и национальных традиций, что способствует расширению музыкального кругозора учащихся и развитию их художественного вкуса. В этом контексте Дмитрий Кабалевский подчёркивал, что музыкальное воспитание должно знакомить детей с разнообразием музыкальной культуры, поскольку «широта музыкальных впечатлений является важным условием развития музыкальности ребёнка» [1, с.72]. Кроме того, репертуар должен отличаться эмоциональной выразительностью и образной доступностью, чтобы содержание произведений было понятным и близким детскому восприятию.

Важным этапом перед началом работы с новым участником коллектива является анализ исходного уровня его музыкальных и вокальных способностей. Диагностика должна включать: определение диапазона голоса, чистоты интонирования, чувства ритма, дикцию, навыки ансамблевого исполнения. Чаще всего последующие трудности связаны с развитием музыкального слуха и ансамблевых навыков.

В заключении хочется отметить, что в общемировой практике вокально-хоровое пение как форма коллективного музицирования выполняет большое количество задач.

Совместное исполнение музыкальных произведений формирует у детей чувство ответственности, дисциплины и взаимного уважения, развивает умение слушать партнёров и координировать собственное звучание с общим хоровым звучанием. Осознание того, что выразительность и гармоничность исполнения достигаются только благодаря согласованным усилиям всех участников, способствует формированию у учащихся навыков коллективного взаимодействия и творческого сотрудничества. Вокально-хоровая деятельность также играет значительную роль в развитии музыкального слуха, интонационной точности, чувства ритма и художественного восприятия. Через участие в хоре дети приобщаются к музыкальной культуре, расширяют свой эстетический кругозор и получают возможность для творческого самовыражения, что в целом создаёт благоприятные условия для их гармоничного личностного и художественного развития.

Библиографический список

1. КАБАЛЕВСКИЙ, Д. Воспитание ума и сердца (2-е изд, Москва: Просвещение, 1984. 206 с.
2. КАШИНА, С. Развитие вокально хоровых навыков 2020, 144 с.
3. СТРУВЕ, Г. Хоровое пение в школе. Москва: Просвещение, 1981.
4. СТУЛОВА, Г. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М., Прометей, 1992. 270 с.

УДК: 373.6:78:398

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОР

Владимир ЩЁГОЛЕВ,

Студент гр.РМ-24

e-mail: vladimirsegolev31@gmail.com

Научный руководитель

Татьяна ЩЁГОЛЕВА,

Преподаватель, Maestru în Artă,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: This article examines the development of a sense of rhythm among first-grade students at children's music school, using national folklore as a foundation. The relevance of this topic stems from the need for early musical development in children, particularly in the context of preserving and transmitting intangible cultural heritage. Particular attention is paid to the folklore of the Gagauz Autonomous Region of the Republic of Moldova, which features complex and irregular rhythmic structures. It is argued that the use of national musical material contributes to the formation of metrorhythmic skills, the development of auditory attention, coordination, and musical memory, as well as the strengthening of the child's cultural identity.

Keywords: sense of rhythm, music education, first grade, children's music school, national folklore, Gagauzia, irregular time signatures.

Развитие чувства ритма является одной из важнейших задач начального музыкального образования. Именно ритм становится для ребенка первым организующим элементом музыки: он воспринимается через движение, шаг, хлопок, речь и игру. В младшем школьном возрасте закладываются базовые представления о пульсации, длительности, акценте и метрической организации, поэтому первый класс детской музыкальной школы имеет особое значение для дальнейшего музыкального становления учащегося [3].

Актуальность данной темы особенно велика в условиях Республики Молдова, где вопросы сохранения культурного наследия тесно связаны с образовательной практикой. Еще более значимой эта тема становится в контексте Гагаузской автономии. Гагаузская музыкальная традиция представляет собой важную часть культурного пространства Молдовы. Она сохраняет в себе устойчивые образцы народного пения, хореографии, жанрового разнообразия и особой ритмической организации. Работа с таким материалом позволяет решать одновременно две задачи: развивать музыкальные способности детей и приобщать их к культурным ценностям родного края.

Особенность гагаузского фольклора заключается в том, что в нем наряду с простыми метрическими схемами присутствуют и неравномерные музыкальные размеры. В народной практике и в исследовательской литературе для обозначения подобных ритмических структур часто используется понятие *aksak*, то есть асимметричный, «неровный» ритм, основанный на чередовании коротких и длинных долей. Размеры 5/16, 7/16 и 9/16 представляют собой не просто сложность ради сложности, а естественный способ музыкального мышления в южно-балканской и тюркской культурной среде. Для музыкальной педагогики это особенно ценно, так как подобный материал развивает у ребенка более гибкое и осознанное чувство времени в музыке [4; 5].

Следовательно, обращение к национальному фольклору в обучении первоклассников детской музыкальной школы является не только методически оправданным, но и культурно значимым. Через знакомые интонации, характерные ритмы и образную связь с родной традицией ребенок легче включается в музыкальную деятельность и воспринимает учебный материал не как абстрактную схему, а как живой и понятный художественный опыт.

Объект исследования: процесс музыкально-ритмического развития учащихся первого класса детской музыкальной школы.

Предмет исследования: педагогические возможности национального, в частности гагаузского, фольклора в развитии чувства ритма у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: показать, что использование национального фольклора, основанного в том числе на неравномерных метрических структурах, является эффективным средством развития чувства ритма у учащихся первого класса детской музыкальной школы.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть значение чувства ритма в начальном музыкальном обучении;
- 2) обосновать актуальность обращения к национальному фольклору в условиях Республики Молдова и Гагаузской автономии;
- 3) показать педагогический потенциал асимметричных размеров гагаузского фольклора;
- 4) определить основные методические подходы к использованию данного материала в работе с детьми младшего школьного возраста.

Методы исследования: в работе использованы теоретический анализ научной, музыковедческой и педагогической литературы по теме исследования; анализ и обобщение практического опыта музыкального обучения детей младшего школьного возраста; сравнительный анализ ритмических особенностей национального, в том числе гагаузского, фольклора; а также метод педагогического наблюдения за процессом освоения ритмических структур учащимися первого класса детской музыкальной школы.

Чувство ритма у детей младшего школьного возраста формируется постепенно. На начальном этапе ребенок учится ощущать равномерную пульсацию, различать сильные и слабые доли, воспроизводить простые ритмические рисунки, координировать движение и звучание. Для успешного развития этих навыков необходимо, чтобы ритмический материал был доступным, эмоционально привлекательным и связанным с активной практикой. Именно поэтому национальный фольклор обладает значительным педагогическим потенциалом. Он органично соединяет музыку, речь, движение, танцевальный жест [3].

Для учащихся первого класса особенно важно, чтобы освоение ритма происходило не только на уровне счета, но и на уровне телесного ощущения. Когда ребенок шагает под

музыку, хлопает, проговаривает ритмослоги, играет на шумовых инструментах или повторяет ритмические формулы вслед за педагогом, он начинает понимать ритм как внутренний порядок музыкального движения. В дальнейшем это становится основой для более сложных исполнительских навыков: точности интонирования, ансамблевой согласованности, чтения с листа и выразительного исполнения [6].

Гагаузский фольклор особенно полезен для такой работы, поскольку в нем встречаются неравномерные размеры, которые развивают у детей способность ощущать различные способы группировки долей. Например, размер 5/16 может восприниматься как сочетание 2+3 или 3+2, размер 7/16 как 2+2+3 либо 3+2+2, а девятидольные структуры могут содержать более сложную внутреннюю организацию.



Осваивая такие модели, ребенок учится не просто механически отбивать метр, а слышать внутреннюю логику ритмического построения. Это способствует развитию внимания, музыкальной реакции и способности к ритмическому прогнозированию.

Наличие в региональном фольклоре асимметричных размеров особенно важно еще и потому, что они позволяют расширить рамки привычного школьного материала. В традиционном начальном обучении дети чаще всего работают с размерами 2/4, 3/4 и 4/4. Такие размеры необходимы, но если ограничиться только ими, у ребенка может сформироваться слишком узкое представление о ритме. Фольклорные образцы Гагаузии показывают, что музыкальная речь может быть разнообразной и пластичной. Благодаря этому ученик с самого начала осваивает не только нормативную метрическую схему, но и более сложное ощущение музыкального времени.

Педагогическая ценность национального фольклора заключается также в его естественной эмоциональной выразительности. Народная песня и танец содержат интонации, движения и ритмы, которые легко запоминаются детьми. Если педагог предлагает ребенку не отвлеченное упражнение, а короткий фольклорный оборот, связанный с движением или словесной формулой, усвоение ритма происходит быстрее и устойчивее. Музыкальный материал становится образным, а значит, лучше воспринимается, удерживается в памяти и воспроизводится [2].

В работе с первоклассниками особенно эффективны игровые формы. Размер 5/16 можно вводить через сочетание короткого и длинного шага, через попеременное хлопанье и притопывание, через словесные модели типа «быстро - быстро - протяжно».



Размер 7/16 может осваиваться через двигательные цепочки с повторяющимся акцентом, а более сложные структуры через танцевальные элементы, в которых акцент ощущается всем телом. Таким образом, сложный размер перестает быть для ребенка отвлеченной математической схемой и становится живым ритмическим жестом [6].



Не менее важно, что работа с фольклорным материалом способствует развитию музыкального слуха и памяти. Воспроизводя народные мелодии с характерной ритмической организацией, ребенок учится слышать взаимосвязь ритма и мелодии, различать ритмические формулы на слух, удерживать их в памяти и точно повторять. Такие упражнения укрепляют слуховое внимание и формируют основу для дальнейшего освоения сольфеджио, инструмента и ансамблевой практики.

Следует отметить и воспитательный аспект данной работы. Ребенок, который соприкасается с музыкальной традицией своего народа или региона, воспринимает обучение не как нечто внешнее, а как часть собственной культурной среды. Для Гагаузской автономии это имеет особое значение, поскольку сохранение языка, фольклора и традиционных форм искусства является важной частью культурной преемственности. Детская музыкальная школа в таком случае становится не только образовательным учреждением, но и пространством передачи нематериального наследия от поколения к поколению [1; 2].

Кроме того, работа с национальным фольклором способствует формированию уважения к культурному многообразию Молдовы. Дети видят, что музыка родного края достойна изучения, художественного анализа и сценического воплощения. Это формирует чувство принадлежности, повышает интерес к занятиям и укрепляет внутреннюю мотивацию. При правильно организованной педагогической деятельности фольклор становится не только репертуаром, но и методом музыкального развития [1].

Методически важно учитывать возрастные особенности учащихся первого класса. Фольклорный материал должен вводиться постепенно: сначала через простую пульсацию и движение, затем через короткие ритмические формулы, после этого через соединение ритма с мелодией и, наконец, через элементарную нотную фиксацию. Нельзя требовать от ребенка мгновенного теоретического осознания сложного размера. На первом этапе важнее, чтобы он услышал, почувствовал и смог воспроизвести ритм практически. Только после этого можно переходить к более осмысленному анализу.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что поставленная цель достигнута: показано, что национальный фольклор, в частности фольклор Гагаузской автономии, может выступать эффективным средством развития чувства ритма у учащихся первого класса детской музыкальной школы. В ходе работы было установлено, что развитие ритмических навыков в младшем школьном возрасте имеет принципиальное значение для общего музыкального становления ребенка, поскольку именно в этот период формируются основы метроритмического восприятия, координации, слухового внимания и исполнительской организованности [3; 4; 5].

В соответствии с поставленными задачами в статье было раскрыто значение чувства ритма в системе начального музыкального образования, обоснована актуальность обращения к национальному фольклору в условиях Республики Молдова и Гагаузской автономии, а также рассмотрены особенности гагаузского фольклора как педагогического материала.

Установлено, что наличие в нем неравномерных размеров, таких как 5/8, 7/8 и 9/8, способствует развитию у детей способности ощущать внутреннюю пульсацию, различать группировку долей, точно воспроизводить ритмические формулы и осознанно воспринимать сложную метрическую организацию музыкального текста.

Кроме того, анализ показал, что использование фольклорного материала в работе с первоклассниками наиболее эффективно при опоре на доступные возрасту методы: движение, хлопки, шаги, речевые формулы, игровые упражнения и коллективное музицирование.

Таким образом, задачи исследования выполнены, а выдвинутое положение подтверждено: включение национального фольклора в практику начального музыкального обучения не только развивает чувство ритма, но и способствует сохранению культурного наследия, формированию интереса к родной традиции и воспитанию уважения к музыкальному многообразию региона.

Библиографический список

1. Homepage - Портал Гагаузии. Официальный портал АТО Гагаузия.
<https://www.gagauzia.md/en/>
2. Safeguarding of Intangible Cultural Heritage of Republic of Moldova. Национальный портал нематериального культурного наследия Республики Молдова.
<https://www.patrimoniuiumaterial.md/en/home>

3. BONACINA, S. et al. How Rhythmic Skills Relate and Develop in School-Age Children. *Frontiers in Psychology*, 2019. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6566463/>
4. BIRSON, A. M. Using Turkish Aksak Rhythms To Teach Asymmetrical Meter. The Ohio State University, 2022. <https://kb.osu.edu/bitstreams/41ee206a-1577-4735-9c4e-c7458630e3a1/download>
5. SAKIN, A. Ş. Scales and exercises with aksak meters in flute education. *Educational Research and Reviews*, 2016. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/EAA101458351>
6. Impact of Walking Game Activity on Teaching of Asymmetrical (Aksak) Rhythm Patterns in Piano Education. *International Journal of Educational Researchers*, 2023. <https://www.e-ijer.com/tr/pub/article/1283606>

УДК: 37.036:004.9-053

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ И ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Иван ЮСЮМБЕЛИ,

магистрант гр.ММV-24

e-mail: iusiumbeli.ivan108@gmail.com

Научный руководитель

Нина ГОРБАЧЕВА,

доктор педагогики, конференциар

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: The article explores the potential of using game-based and information and communication technologies (ICT) in the development of musical abilities in primary school students. It substantiates the significance of this age period for the development of core components of musicality, including hearing, rhythm, memory, and emotional responsiveness. The paper provides the examples of musical-didactic games aimed at developing various musical abilities and discusses the role of ICT as a means of enhancing motivation and learning effectiveness. It emphasizes the necessity of a balanced combination of traditional and modern methods of music education to create a development-oriented learning environment.

Keywords: musical abilities, primary school students, game-based technologies, ICT, music education, didactic games, musical development, digital technologies.

Младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для развития музыкальных способностей. Именно в этот этап активно формируются слуховое восприятие, чувство ритма, эмоциональная отзывчивость и основы художественного мышления. Музыкальное воспитание в начальной школе выступает важной частью целостного образовательного процесса и направлено на формирование музыкальной культуры ребёнка как компонента его общей духовной культуры.

Современные условия развития общества характеризуются активной цифровизацией образовательной среды. Дети с раннего возраста включены в информационное пространство, активно используют цифровые устройства и проявляют высокий интерес к интерактивным формам деятельности. В связи с этим актуализируется необходимость интеграции игровых и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс музыкального воспитания, что позволяет повысить мотивацию учащихся и обеспечить более эффективное развитие музыкальных способностей.

Проблема музыкальных способностей получила глубокое научное обоснование в трудах Б.М.Теплова, Б.В.Асафьева, Д.Б. Кабалевского, Н.А.Ветлугиной и других исследователей.

Согласно концепции Б.М. Теплова, музыкальность представляет собой комплекс специальных способностей, ядром которых являются ладовое чувство, способность к слуховым представлениям (внутренний слух) и музыкально-ритмическое чувство [3].

Способности – это индивидуально-психологические особенности, которые делают каждого человека уникальным и отличают его от других [3, с. 56].

Способности не являются врожденными – человек не рождается готовым к определённой деятельности. Они формируются постепенно, на протяжении всей жизни, под влиянием обучения, воспитания и специально организованной практики. Таким образом, способности – это прижизненно формирующиеся качества, возникающие во взаимодействии человека с окружающим миром и развивающиеся по мере его активной деятельности.

Структура музыкальных способностей включает несколько ключевых компонентов:

- музыкально-слуховые способности (мелодический, тембровый, гармонический слух);
- ритмическое чувство (способность воспринимать и воспроизводить ритм);
- эмоционально-образное восприятие музыки (умение понимать характер, настроение, художественный образ);
- музыкальная память, обеспечивающая сохранение и воспроизведение музыкального материала;
- двигательно-исполнительские способности, проявляющиеся в умении координировать движение с музыкой, играть на инструменте или петь.

Эти компоненты находятся в тесном взаимодействии и формируют основу музыкального развития ребёнка. В условиях современного образования развитие музыкальных способностей остается одним из важнейших направлений музыкального воспитания, так как именно сформированные способности позволяют ребенку полноценно воспринимать искусство, выражать себя в творчестве и формировать эмоционально-ценностное отношение к музыкальной культуре.

Младший школьный возраст характеризуется высокой эмоциональностью, преобладанием наглядно-образного мышления, недостаточной устойчивостью произвольного внимания и доминированием игровой мотивации. Эти особенности определяют необходимость использования игровых форм и цифровых интерактивных средств в музыкальном обучении.

Педагогическая практика показывает, что наиболее эффективной формой организации музыкальной деятельности в этом возрасте является игра.

Игровые технологии позволяют создать эмоционально благоприятную образовательную среду, способствуют активному включению детей в процесс обучения и формированию устойчивой мотивации. Так, для развития ладового чувства и слуха используются музыкальные викторины, игра «Узнай мелодию», задания на различение высоты звука, интонационные упражнения в игровой форме, импровизационные диалоги «вопрос – ответ». Подобные формы работы развивают слуховой контроль, точность интонирования и способность к музыкальному восприятию.

Развитию музыкально-ритмического чувства способствуют ритмические эстафеты, музыкально-ритмические игры с хлопками и шагами. Соединение движения и звучания помогает ребёнку осознать метроритмическую структуру музыки и способствует развитию координации.

Использование элементов драматизации, театрализации песен, включение сказочных образов и сюжетных линий способствует развитию воображения, эмоциональной отзывчивости и музыкальной памяти. Игровая форма позволяет создать ситуацию успеха, что особенно важно для формирования положительного отношения к музыкальной деятельности.

В практике преподавания дисциплины «Музыкальное воспитание» мною систематически применяются музыкально-дидактические игры, направленные на развитие музыкальных способностей учеников. В Таблице 1 представлены используемые в учебном

процессе игры в соответствии с развиваемыми способностями и их целевой направленности:

Таблица 1

Дидактические игры

Развиваемая способность	Название игры	Цель
Чувство ритма	Повтори ритм	Формирование навыка точного воспроизведения ритмического рисунка
	Шагаем как солдаты	Развитие метроритмической устойчивости координации движения с музыкой
	Хлопай — молчи	Развитие внутреннего чувства ритма
	Повтори за мной	Развитие ритмической памяти и слухового внимания
Звуковысотный слух и интонация	Высоко — низко	Развитие различения высоты звуков
	Нарисуй мелодию движением руки	Формирование представлений о направлении мелодического движения
	Интонационные упражнения на двух звуках	Развитие точности интонирования
	Музыкальное эхо	Развитие точности повторения мелодии
	Живые нотки	Формирование интонационной точности
Слухо-голосовая координация	Пой тихо — пой громко	Развитие динамического контроля звучания
	Громко — тихо	Развитие динамического слуха и контроля силы звучания
	Найди свой цвет	Развитие слухо-голосовой координации и музыкального мышления
Тембровый слух	Узнай меня по тембру	Развитие различения тембровых окрасок
	Оркестр шумовых инструментов	Развитие тембрового слуха и ансамблевого взаимодействия
Музыкальная память	Весёлые колокольчики	Развитие слуховой памяти
	Повтори ритм	Развитие кратковременной музыкальной памяти

Представленный перечень отражает лишь часть музыкально-дидактических игр, которые могут быть использованы на уроках музыкального воспитания. Их содержание и структура могут варьироваться, дополняться и модифицироваться в зависимости от поставленных педагогических задач. Выбор конкретных игровых форм определяется целью урока и направленностью на целенаправленное развитие определённых музыкальных способностей учеников.

Наряду с игровыми технологиями в современной начальной школе всё более активно применяются информационно-коммуникационные технологии. Педагогический опыт показывает, что ИКТ выступают не только как средство демонстрации материала, но и как эффективный инструмент развития музыкальных способностей.

Исследователи подчеркивают, что традиционные методы музыкального обучения не всегда в полной мере учитывают индивидуальные особенности учащихся, тогда как цифровые технологии позволяют дифференцировать задания, адаптировать темп обучения и использовать разнообразные формы подачи материала [2]. Это особенно важно для младших школьников, у которых уровень музыкальных способностей может значительно различаться.

Поскольку у детей младшего школьного возраста ведущей формой мышления является наглядно-образное мышление, в образовательном процессе особое значение приобретает использование визуально насыщенных и эмоционально привлекательных средств обучения. Демонстрация обучающих видеоматериалов, музыкальных сказок, мультфильмов, включающих произведения мировой классической музыки, соответствующие тематике занятия, использование презентаций и видеоиллюстраций в процессе слушания

музыкальных произведений, а также музыкально-дидактических игр, викторин, тестовых заданий и конкурсных форм работы. Все это является эффективным на уроках музыкального воспитания.

В процессе слушания музыки ИКТ применяются для демонстрации фрагментов музыкальных произведений, видеозаписей концертных выступлений, визуальных образов, связанных с характером и содержанием музыки. Использование презентаций, видеороликов, виртуальных экскурсий в концертные залы и театры позволяет формировать у младших школьников целостное представление о музыкальном искусстве, развивать эмоциональную отзывчивость и музыкальную память. Данные формы работы соответствуют принципу наглядности и эмоциональной включенности.

В процессе восприятия музыкальных произведений целесообразно использовать визуальное сопровождение, такое как показ портретов композиторов, иллюстраций и репродукций, отражающих содержание и образный строй музыки, а также тематические презентации, слайд-подборки и видеоматериалы. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно расширить образовательное пространство урока: дети получают возможность виртуально «посетить» концертный зал, оперный театр или филармонию, познакомиться с жизнью и творчеством выдающихся композиторов, а также с многообразием музыкальных жанров и стилей.

Кроме того, использование ИКТ способствует более наглядному знакомству с различными музыкальными инструментами, их звучанием и внешним видом, что облегчает запоминание и усиливает интерес к музыкальной деятельности. Такое сочетание слуховых и зрительных впечатлений активизирует познавательную деятельность детей, способствует более глубокому эмоциональному восприятию музыки и формированию устойчивого интереса к музыкальному искусству.

Применение ИКТ позволяет расширить образовательное пространство урока: учащиеся получают возможность виртуально познакомиться с концертными залами, музыкальными инструментами, творчеством композиторов. Наглядность и образность цифровых материалов особенно важны с учетом преобладания наглядно-образного мышления у младших школьников [1].

Работа над песней также включает использование цифровых ресурсов при выполнении распевок, направленных на развитие звуковысотного, динамического и тембрового слуха, в том числе упражнений из «Музыкального букваря» Н. Ветлугиной. Существенную роль ИКТ играют в работе над чистотой интонирования, расширением певческого диапазона и развитием голосового аппарата учеников. В рамках методики Т. Э. Тютюнниковой («Рисуем голосом») применяются видео-иллюстрации и анимационные элементы, позволяющие наглядно отразить движение мелодической линии и облегчить ее воспроизведение [4].

Развитие музыкально-ритмического чувства с использованием ИКТ осуществляется через анимационные схемы ритмических рисунков, видеодемонстрации движений, визуализацию метрических структур. Сочетание слухового, зрительного и двигательного восприятия повышает точность воспроизведения ритма и способствует более прочному усвоению материала.

Значительное место ИКТ занимают и в развитии музыкальной памяти. Многократное прослушивание музыкального материала, его визуальное сопровождение, использование интерактивных заданий и музыкально-дидактических игр способствуют прочному запоминанию мелодий, ритмических структур и музыкальных образов.

Вместе с тем педагогическая практика свидетельствует о необходимости разумного и методически обоснованного использования ИКТ. Живое музыкальное общение, непосредственное пение, игра на инструменте остаются основой музыкального воспитания. Цифровые средства должны дополнять традиционные формы работы, усиливая их наглядность и мотивационный потенциал.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИКТ в музыкальное образование

сопровождается рядом трудностей. К ним относятся недостаточная техническая оснащённость школ, дефицит методических материалов и недостаточный уровень цифровой компетентности педагогов. Однако данные проблемы могут быть преодолены при условии систематического повышения квалификации учителей и разработки специализированных методик использования ИКТ в музыкальном обучении.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в музыкальном образовании младших школьников представляет собой эффективный метод развития музыкальных способностей при условии его педагогически целесообразного и умеренного применения. Практика показывает, что современные дети проявляют больший интерес к школьным предметам, в том числе к музыке, если в образовательный процесс интегрированы ИКТ, отвечающие их возрастным и познавательным особенностям.

В то же время ведущая роль в данной деятельности должна оставаться за педагогом, который организует, направляет и осмысляет использование цифровых средств. Особенно это важно в музыкальном воспитании, где основой обучения остается живое исполнение, непосредственное музыкальное общение, пение и игра на инструменте. Информационно-коммуникационные технологии в данном контексте выступают не как замена традиционных форм работы, а как их помощник и дополнение, усиливающее наглядность, эмоциональную выразительность и мотивацию школьников.

Грамотное сочетание традиционных методов музыкального воспитания и современных ИКТ позволяет создать целостную, развивающую образовательную среду, способствующую формированию музыкальной культуры, развитию музыкальных способностей и устойчивого интереса младших школьников к музыкальному искусству.

Библиографический список

1. BROWN, A.; GREEN, S. Teaching and Learning Musical Instruments through ICT // Heliyon. 2020.
2. SAVAGE, J. Using ICT Tools in Music Education // European Educational Research Association. 2019.
3. ТЕПЛОВ, Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Просвещение, 1999. 334 с.
4. ТЮТЮННИКОВА, Т. Э. Уроки музыки в начальной школе: современные технологии и методика. М.: ВАКО, 2018. 176 с.

УДК 37.016:786.2:37.013.43

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Надежда ЯНАКОГЛУ,

Студентка гр. ММV-24

e-mail: anakoglunadezda@gmail.com

Научный руководитель,

Виталий ТОДОРОВ,

Доктор педагогики, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

Abstract: This article is designed for teachers specializing in music school. Explores the problem of individualizing piano instruction in a multicultural educational environment. Typical pedagogical errors encountered when working with students from diverse cultural backgrounds are analyzed and practical ways to overcome them are proposed. Particular attention is paid to adapting repertoire, teaching methods, and pedagogical interactions.

Keywords: individualization of instruction, multicultural environment, piano pedagogy,

Данная статья разработана для преподавателей музыкальных школ по специальности фортепиано. Актуальность темы заключается в том, что профессия педагога обусловлена современными требованиями обучения учащихся в системе дополнительного образования в условиях поликультурной среды. Образовательная программа музыкальных школ Республики Молдова функционирует в условиях культурного многообразия. В контексте музыкальной педагогики особую актуальность приобретает проблема индивидуализации обучения, направленной на учет личностных, культурных и образовательных потребностей каждого учащегося. В данной статье четко поставлены цели и методы обучения учащихся и достижения конкретных результатов в условиях поликультурной среды. Также в этой статье представлены частые ошибки педагогов, при обучении учащихся и способы их решения.

Известный российский педагог, ученый А.Н. Джуринский отмечал, «поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирование чувства солидарности, взаимопонимания...», на фоне такого подхода легче проходит межкультурная интеграция и социализация в системе образования [2, с. 156].

Обучение игре на фортепиано в поликультурной среде, часто сопровождается типичными ошибками, которые необходимо корректировать. Одна из самых распространённых проблем — унификация подходов, игнорированием культурной специфики и недостаточной гибкостью методики. Для устранения этих проблем, важно, чтобы современный педагог сочетал в обучении традиции и инновации.

К примеру, педагог настаивает исключительно на классических произведениях (Иоганн Себастьян Бах, Карл Черни), но ученик из гагаузской семьи и проявляет интерес исключительно к народной и эстрадной музыке. Таким образом выявляется проблема, ученик теряет интерес к занятиям, и они становятся формальными. Это можно исправить, включая в репертуар народные мелодии (гагаузские, болгарские, молдавские). Например: *hora, sîrba, Kadinca*. Данный репертуар прививает учащимся чувство национальной идентичности, развивает технические способности, четкая ритмика, легкость и беглость пальцев рук, развитие музыкальности, работа над звуком, нюансировка. Это учит независимости и координации, что особенно важно при переходе к классическим произведениям.

Еще одна ошибка, когда педагог сразу настаивает на сложном репертуаре, непростые для учащихся ритмические размеры, идем от простого к сложному.

В болгарских произведениях размеры (5/8, 7/8, 9/8) «Ръченица» — 7/8, «Пайдушко хоро» — 5/8. Чтобы не усложнять ситуацию необходимо для начала давать более легкий и понятный при воспроизведении и счете репертуар и постепенно усложнять задачу. Например: «Kadinca» — размер 2/4 или 4/4, «Gagauz hora» — размер 2/4, «Hora» — 2/4, «Sîrba» — 2/4 (быстро), лирические пьесы — 3/4.

Для развития беглости пальцев и точности удара профессиональные педагогирекомендуют следующие классические сборники: Шарль Луи Ганон, «Пианист-виртуоз»: Упражнения №1–20 отлично подходят для выравнивания силы всех пальцев [6]. Для народной музыки особенно полезны вариации этих упражнений с акцентами на разные доли. Иоганнес Брамс, «51 упражнение» помогают развить независимость пальцев. Упражнения на репетиции: чтобы имитировать тремоло балалайки, тренируйте быструю смену пальцев на одной клавише (например, последовательность 3-2-1 или 4-3-2-1).[3]

Народная музыка часто имитирует звучание других инструментов. Чтобы добиться нужного эффекта, используйте такие методы: «Стаккато» пальцами: народные наигрыши требуют острого, «щипкового» звука. Тренируйте гаммы коротким стаккато, работая только кончиками пальцев при неподвижной кисти. Аккордовые скачки: для имитации игры на гармонии или баяне тренируйте быстрые переносы левой руки на большие интервалы (бас — аккорд) без зрительного контроля. Форшлаг и морденты: Быстрые украшения — основа народной мелодики. Отрабатывайте их отдельно, добиваясь максимальной четкости и

легкости.

Есть ситуации, когда педагог «слабому» ученику дает сложный нотный материал, а «сильному» ученику легкий, таким образом у одного ученика теряется интерес к урокам, а у другого пропадает желание посещать занятия, так, как слишком сложный репертуар.

Слабое чувство ритма корректируется через игру под метроном, начиная с медленного темпа ($\text{♩}=60$), и ритмические упражнения, где ученик прохлопывает паттерны руками и ногами. Полиритмические этюды Бартока из «Микрокосмоса», где правая рука играет триоли, а левая – четверти, развивают координацию и внутренний метроном [1, с. 52].

Монотонная динамика, превращающая музыку в череду одинаково громких или тихих звуков, исправляется через упражнения на контраст. Игра гамм с плавным *crescendo* при движении вверх и *diminuendo* вниз, как волны, накатывающие на берег, развивает слуховой контроль. Этюды, исполняемые сначала *forte*, затем *piano*, учат чувствовать нюансы, а метод «Эмоции», где фразы играют «радостно» или «грустно», связывает динамику с выразительностью [4].

Индивидуальный подход учитывает анатомию учащихся: для маленькой кисти избегают растяжек, для длинных пальцев акцент на плавность. Метафоры вроде «пальцы — кисточки, рисующие звуком» делают технику частью художественного образа.

Индивидуальный подход связан с темпераментом учащегося, так французский исследователь Фулье различал три типа характеров у творческих людей – «чувствительный», «интеллектуальный» и «волевой» [5, с. 341].

Знание преподавателем темперамента каждого из своих учеников, особенностей «высшей нервной» деятельности учащихся во многом обеспечивает успех учебно-воспитательной работы, помогает осуществить индивидуальный подход к учащимся в музыкальных школах. На основе этого знания педагог должен опираться на положительные стороны темперамента ученика и сглаживать отрицательные его качества.

Например, «холерик» быстро возбуждается на занятиях и долго успокаивается. Поэтому на занятиях с ним необходимо стремиться к спокойному и ровному общению, помогая бороться с чрезмерным возбуждением. Холерика нужно тактично контролировать, учить самообладанию. Но, не резкими замечаниями, особенно если рядом с ним другие дети! Лучше сказать замечание лично, спокойным голосом, не унижая достоинства ребенка, не оскорбляя его чувств, прежде образовав доверительные отношения.

Рекомендуемый репертуар для учащихся холериков, может быть, например: Мелодия из кинофильма: «Мой ласковый и нежный зверь» (Е. Дога). Известными композиторами-холериками были: Людвиг Ван Бетховен, Ференц Лист.

Учащиеся «сангвиники» легко находят общий язык с педагогом, жизнерадостны, легко переключаются с одного вида деятельности на другой, но, не любят однообразной работы. Понаблюдав за ними, можно сказать, что сангвиники легко контролируют свои эмоции, быстро осваиваются в новой обстановке, активно вступают в контакты с людьми. Занимаясь с такими детьми, нужно не допускать монотонности в общении и деятельности. Необходимо чередовать задания разных типов, менять виды работы, в равной степени воздействовать как словесными пояснениями, так и наглядно-иллюстративным методом. Особое внимание педагог должен уделить воспитанию навыков самоконтроля, умению поэтапно выполнять задачи. Рекомендуемый репертуар для сангвиника, эта музыка должна быть: живая, подвижная, с частой сменой музыкальных образов. Например: произведение «Teregöz» из сборника «Dört piano piyesı» (Dmitri Gagauz). Известными композиторами-сангвиниками были: Вольфганг Амадей Моцарт, Антонио Вивальди.

Учащиеся «флегматики»: медлительны, спокойны и уравновешены. В деятельности проявляют: основательность, продуманность, упорство. Все психические процессы у флегматика протекают как бы замедленно. Чувства флегматика внешне выражаются слабо, в отношениях с людьми он всегда ровен, в меру общителен. Настроение у него устойчивое. Педагогу нужно позаботиться о создании у такого ребенка необходимого настроения при исполнении музыкального произведения. Детям-флегматикам трудно переключаться на

новую волну художественных переживаний, они склонны повторяться в любой новой пьесе без учета ее характера. Нужно помнить, что непредвиденные обстоятельства, что-либо внезапное (перенос урока, внеплановое выступление) может выбить их из рабочего процесса. Флегматику необходимо знать заранее, что, где и когда он должен делать. Рекомендуемый репертуар для флегматика, эта музыка должна быть: спокойная, без часто сменяющегося характера, ровное произведение. Например, «Украинская народная песня» (обр. Н. Лысенко). Известными композиторами-флегматиками были: Александр Порфирьевич Бородин, Александр Константинович Глазунов.

Выбор репертуара учащегося во многом определяется характером нервной организации ученика. Типичной ошибкой является тенденция "двигать" ученика ускоренными темпами без учёта его возможностей, что может привести к психологическим травмам. В психологии есть термин - "фактор времени" - ни в коем случае нельзя форсировать процесс, не калечить психику ребёнка, если он не готов к исполнению произведений повышенной сложности.

Наши советы для более эффективной организации занятий: для прогресса в скоростилучше заниматься короткими сессиями (2 раза по 20–30 минут), чем один раз в час. Всегда начинать играть произведения в медленном темпе. Скорость должна приходить за счет отсутствия лишнего напряжения (зажимов) в мышцах.

Наши рекомендации по организации занятий основываются на исследованиях ведущих специалистов в области методики обучения игре на фортепиано и сводятся к балансу между техникой частью и творчеством: 15–20 минут на гаммы и этюды, 20 минут — на работу над остальным репертуаром. Важно постепенно усложнять задачи, от простого к сложному, добавлять игровые элементы – например, соревнования на точность ритма.

Индивидуализация обучения в условиях поликультурной среды является важнейшим условием эффективного музыкального образования. Ошибки педагога, связанные с игнорированием индивидуальных и культурных особенностей учащихся, могут существенно снизить качество обучения. Преодоление данных трудностей возможно при условии гибкого, личностно-ориентированного подхода, основанного на принципах уважения, диалога культур и педагогической рефлексии.

Библиографический список

1. БАРТОК, Б. Микрокосмос. М.: Музгиз, 1965.
2. ДЖУРИНСКИЙ, А. Н. История педагогики: учебное пособие для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.
3. БРАМС, И. 51 упражнение для фортепиано. (WoO 6), 1893.
4. ЧЕРНИ, К. Ежедневные упражнения для фортепиано, соч. 299 (Школа беглости). М.: Музыка, 2003.
5. ФУЛЬЕ А. Темперамент и характер. М. 1896, с. 341.;
6. ШАРЛЬ Л. Г. Пианист-виртуоз. (фр. Le pianiste virtuose, 60 exercices pour piano), 1873.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

