

ПОИСК НАУЧНЫХ РЕШЕНИЙ

Журнал

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖУРНАЛ
WWW.POISKNAUKAKBR.RU

№2
2026

Научно-методический журнал
«Поиск научных решений»

№ 2 / 2026

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2

<i>Свидетельство о регистрации</i>	Эл № ФС 77-85208 от 25 апреля 2023 г. (зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций)
ISSN	2949-4818
<i>Периодичность</i>	4 раза в год
<i>Учредитель/Издатель</i>	Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино- Балкарской Республики
<i>Адрес редакции</i>	360004, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик, ул. Ленина, 8.
<i>E-mail редакции</i>	pnr@cnppm.ru
<i>URL-адрес издания</i>	WWW.POISKNAUKAKBR.RU

Редакционный совет

Аликаев Рашид Султанович, доктор филологических наук, профессор;
Башиева Светлана Конакбиевна, доктор филологических наук, профессор;
Дзамихов Касболат Фицевич, доктор исторических наук, профессор;
Езаов Анзор Клишбиевич, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;
Емузова Нина Гузеровна, доктор педагогических наук, профессор;
Журтов Арчил Хазешович, доктор физико-математических наук, профессор;
Кетенчиев Мусса Бахаудинович, доктор филологических наук, профессор;
Кумыков Ауес Мухамедович, доктор философских наук, профессор;
Кушхов Хасби Билялович, доктор химических наук, профессор;
Сохроков Хаути Хазритович, доктор экономических наук, профессор;
Улаков Махти Зейтунович, доктор филологических наук, профессор;
Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, профессор;
Хоконов Мурат Хазраталиевич, доктор физико-математических наук, профессор;
Шхагапсоев Сафарби Хасанбиевич, доктор биологических наук, профессор.

Editorial Council

Alikaev Rashid Sultanovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Bashieva Svetlana Konakbievna, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Dzamikhov Kasbolat Fitseвич, Doctor of Historical Sciences, Professor;
Ezaov Anzor Klishbievich, Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Zhurto Archil Khazeshovich, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor;
Ketenchiev Mussa Bahaudinovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Kumykov Aues Mukhamedovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
Kushkhov Hasbi Bilyalovich, Doctor of Chemical Sciences, Professor;
Sohrokov Khauti Khazritovich, Doctor of Economic Sciences, Professor;
Ulakov Mahti Zeitunovich, Doctor of Philological Sciences, Professor;
Khamraeva Elizaveta Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Khokonov Murat Khazratalievich, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor;
Shkhagapsoev Safarbi Hasanbievich, Doctor of Biological Sciences, Professor.

Редакционная коллегия

Кажаров Артур Гусманович, доктор исторических наук, профессор, *главный редактор*;

Кравцова Фатима Хасанбиевна, кандидат психологических наук, доцент; *заместитель главного редактора*;

Насипов Артур Жабагиевич, кандидат физико-математических наук, доцент, *заместитель главного редактора*;

Мамсиров Хамитби Борисович, доктор исторических наук, профессор, *заместитель главного редактора*;

Урусмамбетова Лаура Адамовна, кандидат педагогических наук, *заместитель главного редактора*;

Ахаетова Лариса Рамазановна, ответственный секретарь;

Курбанова Аминат Алихановна, ответственный секретарь;

Бжексиев Анзор Русланович, ответственный секретарь;

Абазов Барасби Заудинович, кандидат педагогических наук;

Анаев Марат Азретович, кандидат психологических наук, доцент;

Арипшева Бэлла Мухамедовна, кандидат биологических наук;

Ашинова Светлана Адамовна, кандидат педагогических наук;

Балахова Венера Сафарбиевна, кандидат экономических наук;

Гукеева Ирина Зуберовна, кандидат экономических наук;

Джаппуева Тамара Бакуевна, кандидат педагогических наук,

Емузова Светлана Гузеровна, кандидат педагогических наук;

Журтова Анжела Ариковна, кандидат исторических наук, доцент;

Калибатовна Марина Нургалиевна, кандидат химических наук;

Карашева Аксана Георгиевна, кандидат экономических наук, доцент;

Карданов Мусадин Латифович, кандидат филологических наук, доцент;

Кочесокова Асият Мухамедовна, кандидат исторических наук;

Кучукова Зухура Жамаловна, кандидат педагогических наук;

Кюль Елена Владимировна, кандидат географических наук;

Мизова Марина Хабаловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ногеров Даниял Татуевич, кандидат психологических наук, доцент;

Паритов Анзор Юрьевич, кандидат биологических наук, доцент;

Соблирова Зарета Хасанбиевна, кандидат исторических наук, доцент;

Сохроков Анатолий Хазритович, доктор технических наук; профессор

Темрокова Ирина Кулчуковна, кандидат филологических наук;

Тхазеплов Аниуар Мухажидович, кандидат педагогических наук, доцент;

Узденова Фатима Таулановна, доктор филологических наук;

Шонтукова Ирина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Editorial Board

Kazharov Artur Gusmanovich, Doctor of Historical Sciences, Professor,
Editor-in-Chief;

Kravtsova Fatima Khasanbievna, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, **Deputy Editor;**

Nasipov Artur Zhabagievich, Candidate of Physical and Mathematical
Sciences, Associate Professor, **Deputy Editor;**

Mamsirov Khamitbi Borisovich, Doctor of Historical Sciences, Professor,
Deputy Editor;

Urusmambetova Laura Adamovna, Candidate of Pedagogical Sciences,
Deputy Editor;

Akhaeva Larisa Ramazanovna, Executive Secretary;

Kurbanova Aminat Alikhanovna, Executive Secretary;

Bzhekshiev Anzor Ruslanovich, Executive Secretary;

Abazov Barasbi Zaudinovich, Candidate of Pedagogical Sciences;

Anaev Marat Azretovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor;

Aripsheva Bella Mukhamedovna, Candidate of Biological Sciences;

Ashinova Svetlana Adamovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Balakhova Venera Safarbievna, Candidate of Economic Sciences;

Gukezheva Irina Zuberovna, Candidate of Economic Sciences;

Dzhappueva Tamara Bakuevna, Candidate of Pedagogical Sciences,

Emuzova Svetlana Guzerovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Zhurtova Anzhela Arikovna, Candidate of Historical Sciences, Associate
Professor;

Kalibatova Marina Nurgalievna, Candidate of Chemical Sciences;

Karasheva Aksana Georgievna, Candidate of Economic Sciences, Associate
Professor;

Cardanov Musadin Latifovich, Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor;

Kochesokova Asiyat Mukhamedovna, Candidate of Historical Sciences;

Kuchukova Zukhura Zhamalovna, Candidate of Pedagogical Sciences;

Kul Elena Vladimirovna, Candidate of Geographical Sciences;

Mizova Marina Khabalovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor;

Nogeroov Daniyal Tatuevich, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor;

Paritov Anzor Yurievich, Candidate of Biological Sciences, Associate
Professor;

Soblirova Zareta Khasanbievna, Candidate of Historical Sciences, Associate
Professor;

Sokhrokov Anatolii Khazritovich, Doctor of Technical Sciences, Professor;

Temroкова Irina Kulchukovna, Candidate of Philological Sciences;

Tkhazeplov Aniuar Mukhazhidovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Uzdenova Fatima Taulanovna, Doctor of Philological Sciences;

Shontukova Irina Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

СОДЕРЖАНИЕ

Дзамихов К.Ф., Кажаров А.Г., Ахаева Л.Р.

Сохроков Хаути Хазритович: общественный деятель, ученый, человек (к 75-летию со дня рождения)	12
---	----

Актуальные вопросы методики преподавания учебных предметов и курсов в системе образования

Мамхегов А.Б.

Применение элементов математической логики в учебном процессе	22
---	----

Насипов А.Ж.

Мотивация к изучению физики в контексте общего развития школьников: методические приемы активизации познавательного интереса	36
--	----

Балахова В.С.

Обучение детей мигрантов в Кабардино-Балкарской Республике: проблемы адаптации, социализации и интеграции в образовательную среду	53
---	----

Унатлоков В.Х.

Лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений	65
--	----

Начальное общее образование

Павлова И.В.

Особенности обучения иностранному языку в начальной школе на примере французского языка	79
---	----

Гукеева И.З.

Формирование финансовой грамотности у младших школьников	89
---	----

Этнокультурное образование

Табишева Д.М.

Этнокультурный и педагогический потенциал исторической прозы М.М. Хафицэ в практике современного школьного образования	110
--	-----

Шогенова А.Т.

Проектирование полилингвальной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики: опыт и результаты мониторинга	118
---	-----

Созаева Ф.И.

Подвиг народа: Великая Отечественная война 1941–1945 гг. глазами балкарских поэтов К. Кулиева и К. Отарова	128
--	-----

Инклюзивное образование**Ногерова М.Т., Кучукова З.Ж.**

Реализация инклюзивного образования в условиях цифровизации образовательной среды вуза	139
--	-----

Наши авторы	150
-------------------	-----

C O N T E N T S

Dzamikhov K.F., Kazharov A.G., Akhaeva L.R.

Sokhrokov Khauti Khazritovich: public figure, scientist, human
(on the 75th anniversary of his birth) 12

**Current issues in teaching methods
and courses in the education system**

Mamkhegov A.B.

Application of elements of mathematical logic in the educational
process..... 22

Nasipov A.Zh.

Motivation to study physics in the context of students' general
development: methodological techniques for activating cognitive
interest..... 36

Balakhova V.S.

Education for children of migrants in the Kabardino-Balkarian Republic:
problems of adaptation, socialization, and integration into the educational
environment..... 53

Unatlov V.Kh.

The linguodidactic potential of the text-centered approach in teaching
Russian language to non-philology students..... 65

Primary general education

Pavlova I.V.

Features of teaching a foreign language in elementary school using the
French language as an example..... 79

Gukezheva I.Z.

Formation of financial literacy among younger students..... 89

Ethnocultural education

Tabisheva D.M.

The ethnocultural and pedagogical potential of M.M. Khafitse's historical
prose in the practice of modern school education..... 110

Shogenova A.T.

Designing a multilingual educational environment in preschool educational organizations in the Kabardino-Balkarian republic: experience and monitoring results..... **118**

Sozaeva F.I.

The Great Patriotic War of 1941–1945 through the eyes of the Balkarian poets K. Kuliev and K. Otarov..... **128**

Inclusive education***Nogerova M.T., Kuchukova Z.Zh.***

Implementation of inclusive education in the digitalized university educational environment..... **139**

Our Authors **153**

**СОХРОКОВ ХАУТИ ХАЗРИТОВИЧ:
ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, ЧЕЛОВЕК
(К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)**

Хаути Хазритович Сохроков принадлежит к плеяде наиболее известных государственных и национальных деятелей Кабардино-Балкарии новейшего времени. Его имя стало неотъемлемой частью исторических и общественно-политических процессов в Кабардино-Балкарии в 1990-е – 2020-е гг. Масштаб личности и деятельности Хаути Хазритовича выходит далеко за рамки собственно Кабардино-Балкарии. Он является членом Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, президентом Международной Черкесской Ассоциации, председателем регионального отделения Общероссийской общественно-государственной организации «Ассамблея народов России» в Кабардино-Балкарской Республике. За большие заслуги Х.Х. Сохроков удостоен высоких государственных наград Российской Федерации (орден Дружбы), а также высших государственных наград Кабардино-Балкарской Республики (орден «За заслуги перед Кабардино-Балкарской Республикой»), Карачаево-Черкесской Республики (орден «За заслуги перед Карачаево-Черкесской Республикой») и Республики Адыгея (медаль «Слава Адыгеи»). Хаути Хазритович имеет ученую степень кандидата ветеринарных наук, доктора экономических наук; ученое звание профессора; ему присвоены почетные звания «Заслуженный работник сельского хозяйства Кабардино-Балкарии» и «Почетный работник агропромышленного комплекса России». Х.Х. Сохроков – академик Адыгской (Черкесской) международной академии наук, он также член редакционного совета нашего научно-методического журнала «Поиск научных решений».

Назначение Х.Х. Сохрокова доверенным лицом кандидата в президенты Российской Федерации В.В. Путина на президентских выборах 2024 г. и объявление ему Благодарности Президента России подчеркивают его статус и высокий авторитет.

За плечами Х.Х. Сохрокова огромный жизненный путь, который был усеян тяжелыми испытаниями и насыщен важными историческими фактами и событиями. Их характер нередко диктовал необходимость политического и национального выбора, от которого зависели не только его судьба, но и исторические перспективы народов Кабардино-Балкарии.

Хаути Хазритович родился 27 мая 1951 г. в кабардинском селении Старый Черек (историческое название – *Докъушыкъуей*) Урванского района Кабардинской АССР. Селение Старый Черек широко известно своими выдающимися сынами, которые прославили свой народ во многих сферах

жизнедеятельности государства и общества. Именно здесь родились *Кудашев Эльбаздуко Канаматович* (1863–1945), известный общественный деятель, меценат и просветитель, автор исторического труда «Исторические сведения о кабардинском народе», издание которого было приурочено к празднованию 300-летия правления династии Романовых в 1913 г.¹; *Борукаев Тута Магомедович* (1888–1937), ученый-языковед, общественный и религиозный деятель; *Башир Гидович Хамдохов* (1914–1950), военный летчик, участник Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.; *Иванов Хасан Талибович* (1918–1972), участник Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., Герой Советского Союза (1945); *Куашев Бетал Ибрагимович* (1920–1957), кабардинский поэт и переводчик, участник Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.; *Тхазеплов Хасан Миседович* (1943–2018), кабардинский поэт, заслуженный деятель культуры РФ.

Х.Х. Сохроков рос в той же культурно-исторической среде, в которой формировались указанные деятели, имевшие национальный масштаб мышления и ответственности. Основу его мировоззрения составили традиционные устои и ценности, неукоснительно соблюдавшиеся в обществе и в семье. Трудное детство, которое совпало с периодом преодоления последствий Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., закалило его характер. Он был воспитан в духе *адыгагъэ* (адыгство), являвшегося смыслообразующим понятием духовно-нравственного мировоззрения народа. В этической системе адыгства на протяжении веков выкристаллизовывались фундаментальные моральные принципы: *цIыхугъэ* (человечность), *нэмыс* (почтительность), *акъыл* (разум), *лIыгъэ* (мужество), *напэ* (честь). Они носят характер базовых, постоянно действующих ценностей. Х.Х. Сохроков впитал в себя этические принципы и нормы, народную мудрость и адыгский этикет, которые испокон веков соединяли невидимыми, но многочисленными духовными нитями

¹ Кудашев Э.К. имел честь лично преподнести свое издание императору Николаю II. 6 марта 1916 г. Эльбаздуко Канаматович писал начальнику Нальчикского округа С.К. Клишбиеву: «3-го сего марта [1916 г.] я имел счастье представляться в Ставке Верховного Главнокомандующего Его Императорскому Величеству Государю Императору и поднести Его Величеству свой труд «Исторические сведения о кабардинском народе». Государь удостоил меня, как представителя Кабардинского народа, особым вниманием и после продолжительной аудиенции милостиво повелел мне передать от Его Высочайшего Имени свою благодарность за верную службу нашего народа и за блестящие успехи Кабардинского полка в настоящую кампанию. При этом Его Величеству благоугодно было объявить, что Его Августейший брат Великий Князь Михаил Александрович в качестве начальника Кавказской дивизии только что удостоился получить Орден Святого Георгия благодаря блестящим действиям именно Кабардинского полка. Считаю своим священным долгом немедленно сообщить Вам о всем вышеизложенном для передачи нашему народу, ослеславленному столь высоким вниманием Державного Повелителя Русской земли» (Центр документации новейшего времени Кабардино-Балкарской Республики. Ф. 25. Оп. 1. Д. 33. Л. 15).

поколения адыгов, обеспечивая их историческую связь, преемственность и единство этнокультурного пространства.

Родители Х.Х. Сохрокова прививали своим детям любовь к знаниям и образованию. Немного найдется на Северном Кавказе семей, в которых выросли два доктора наук, профессора. Анатолий Хазритович, брат Хаути Хазритовича, тоже профессор, доктор технических наук. В данной связи можно вспомнить и о другой семье – балкарской – *Зумакуловых*, которая также дала Кабардино-Балкарии двух докторов наук, профессоров. Х.Х. Сохрокова связывает многолетняя дружба с ее представителем – выдающимся сыном Кабардино-Балкарии *Борисом Мустафаевичем Зумакуловым*, доктором исторических наук, профессором, кавалером ордена Александра Невского. Брат Бориса Мустафаевича – Асхат Мустафаевич – доктор исторических наук, профессор. Дружба Б.М. Зумакулова и Х.Х. Сохрокова – это пример и олицетворение братских отношений двух народов – кабардинцев и балкарцев.

В 1969–1974 гг. Х.Х. Сохроков учился в Кабардино-Балкарском государственном университете, а в 1977–1979 гг. – в аспирантуре Всероссийского института гельминтологии им. К.И. Скрябина в Москве. На характер его дальнейшей государственной и общественно-политической деятельности большое влияние оказала научная и научно-педагогическая работа во Всероссийском институте гельминтологии им. К.И. Скрябина и Кабардино-Балкарском государственном университете в 1977–1981 гг. Научное мировоззрение, заложенное в аспирантуре и в вузе, глубокое понимание им психолого-педагогических основ межличностной и коллективной коммуникации, а также работоспособность и высокая мотивация к саморазвитию способствовали формированию его профессиональных качеств.

В 1980-е гг. Х.Х. Сохроков работал в реальном секторе экономики на различных руководящих должностях. Как бы сейчас ни характеризовали советскую систему власти, управления и хозяйствования, надо признать, что одним из важнейших принципов ее функционирования было возвращение профессиональных кадров, имеющих соответствующие качества и способности и умеющих добиваться результатов. Поэтому избрание его в 1991 г. председателем Урванского районного Совета народных депутатов надо оценивать как свидетельство признания его заслуг и авторитета у людей.

В начале 1992 г. в Кабардино-Балкарии прошли первые в истории выборы Президента республики, на которых одержал победу выдающийся российский государственный деятель *Валерий Мухамедович Коков* (1941–2005). Именно с этого времени и начинается государственная деятельность Х.Х. Сохрокова, который стал членом команды В.М. Кокова. Работа с Валерием Мухамедовичем,

тесное общение с ним, знакомство с его принципами и методами решения проблем и взаимодействия с людьми способствовали политическому росту, оформлению политических и национальных взглядов Хаути Хазритовича. Это было время глубоких и болезненных трансформационных процессов – крушения основ советской государственности и формирования новой России. Оно сопровождалось кризисами, конфликтами и военными действиями на пространствах бывших республик СССР, в том числе на Северном Кавказе. Благодаря дальновидной, мудрой политике и колоссальной выдержке В.М. Кокова Кабардино-Балкария осталась островком стабильности и межнационального согласия, несмотря на подрывную деятельность разных националистических движений и деятелей, угрожавших интересам народов Кабардино-Балкарии. Х.Х. Сохроков стал верным и убежденным соратником первого Президента КБР. Его политические и национальные взгляды получили заверченный характер, он посвятил себя служению Кабардино-Балкарии, твердо осознавая, что исторические перспективы развития ее народа могут быть связаны только с Российским государством, российской цивилизационной парадигмой.

Х.Х. Сохроков внес большой вклад в социально-экономическое развитие Кабардино-Балкарии. Занимая в 1992–2011 гг. ключевые и руководящие посты первого заместителя Председателя Правительства Кабардино-Балкарской Республики – министра сельского хозяйства и продовольствия КБР, заместителя Председателя Правительства Кабардино-Балкарской Республики – министра образования и науки КБР, Хаути Хазритович демонстрировал высокий профессионализм, стратегическое мышление и неизменную преданность принципам государственного служения.

Вклад Хаути Хазритовича в развитие научно-образовательной сферы Кабардино-Балкарии носит фундаментальный характер. В должности заместителя Председателя Правительства Кабардино-Балкарской Республики – министра образования и науки КБР – он отвечал за реализацию государственной образовательной политики. Под его руководством проводилась большая работа по укреплению материально-технической базы системы образования региона. Параллельно решались задачи информационно-технологического переоснащения учреждений образования – учебные классы и лаборатории пополнились современным оборудованием, что дало педагогам возможность перейти на новые образовательные стандарты. В рамках реализации федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» была проведена компьютеризация школ, созданы Республиканский центр информационно-технологического обеспечения единого

государственного экзамена, Центр интернет-образования, Центр дистанционного обучения. Особое внимание уделялось вопросам обеспечения безопасности образовательных учреждений. Инфраструктура образовательной системы Кабардино-Балкарии перешла на качественно новый уровень, соответствующий требованиям начала XXI в. Особое внимание Х.Х. Сохроков уделял решению социальных вопросов педагогов, были разработаны различные механизмы их поддержки. Он рассматривал образование не просто как социальную сферу, а как основу для долгосрочного экономического развития Кабардино-Балкарии.

С 2011 г. профессиональная деятельность Хаути Хазритовича неразрывно связана с обеспечением продовольственной безопасности региона. Он возглавляет Кабардино-Балкарский референтный центр Федеральной службы по ветеринарному и фитосанитарному надзору. *«Мы контролируем ввоз, вывоз и производство продуктов на территории Кабардино-Балкарии, – констатирует Х.Х. Сохроков, – и наша главная цель – это защита продовольственной безопасности и контроль качества продукции. Мы стремимся создать условия, при которых каждый житель республики может быть уверен в том, что потребляет безопасную пищу».*

В 2012 году начался новый и весьма важный этап в общественно-политической деятельности Х.Х. Сохрокова – он был избран президентом Международной Черкесской Ассоциации. *«Я убежден, – отмечает Хаути Хазритович, – что сегодня общественные организации играют ключевую роль в консолидации общества, налаживании межкультурного диалога во имя процветания нашей многонациональной Родины. Международная Черкесская Ассоциация пользуется заслуженным авторитетом на международной арене: она реализует проекты народной дипломатии, поддерживает связь с соотечественниками за рубежом и проводит мероприятия по сохранению языка и традиций. Важно отметить, что между властью и МЧА доверительное взаимодействие и взаимопомощь».*

Взаимодействие национальных деятелей, организаций и движений с органами власти Российского государства и его субъектов является необходимым условием и фактором национального развития. Нельзя девальвировать историческую значимость и роль государственности адыгов, балкарцев, карачаевцев в рамках Российской Федерации в форме Кабардино-Балкарской Республики, Карачаево-Черкесской Республики, Республики Адыгея, власти которых представляют свои народы и имеют конституционные механизмы защиты их интересов. Стратегия государственной национальной политики России направлена на сохранение и укрепление

традиционных духовно-нравственных ценностей, что соответствуют интересам наших народов. В таком контексте взаимодействие Х.Х. Сохрокова с К.В. Коковым, главой КБР, Р.Б. Темрезовым, главой КЧР, М.К. Кумпиловым, главой РА, которые, несомненно, являются большими патриотами своих народов, республик и в целом России, представляется необходимым, обоснованным и соответствующим интересам адыгского и карачаево-балкарского народов.

Деятельность Х.Х. Сохрокова направлена на укрепление связей адыгов, сосредоточенных в более чем 50 государствах мира, и повышение авторитета России не только в адыгском (черкесском) мире, но и в странах их проживания. Основой такой позиции является то обстоятельство, что адыги (черкесы) достигли наибольших успехов именно на своей исторической родине в России. Национальный опыт взаимодействия адыгов с Российским государством не сводится лишь к историческим реминисценциям о Кавказской войне. В силу глубочайшего трагизма ее последствий, жестко ориентированное на нее национальное самосознание способно заблокировать возможности выработки адекватного исторического ответа на вызовы современного мира. Адыги понесли большие демографические потери, но в результате стойкости духа им удалось сохранить свою самобытную культуру. Вместе с тем есть один немаловажный и фундаментальный фактор, способствовавший национальному возрождению адыгов после Кавказской войны – это политика России. Русские ученые, писатели, поэты, художники, офицеры еще в конце XVIII – начале XX в. сделали большой вклад в изучение истории, этнографии, культуры адыгов, сохранение их историко-культурного наследия, просвещение народа. В XX в. российские адыги вместе со своими братскими народами балкарцами и карачаевцами обрели национальную государственность (Республика Адыгея, Кабардино-Балкарская Республика, Карачаево-Черкесская Республика), европейски образованную национальную элиту, всемирно известных деятелей науки, культуры, образования и спорта. Адыги приобщились через русскую культуру к сокровищницам мировой культуры. Это произошло через развитие и обогащение адыгской национальной культуры.

Представители адыгской диаспоры в других странах также добились больших успехов во всех сферах общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни. Но только успехи российских адыгов (черкесов) базировались на развитии собственно национальной культуры, сохранении этнокультурного кода, формировании исторической памяти и т.д. В России, в отличие от тех стран, где также проживали адыги, была сформирована соответствующая национально-государственная и культурно-образовательная

инфраструктура (национальная автономия, учреждения науки и образования, культуры, искусства, спорта и др.).

На основе глубокого понимания неразрывности и общности исторической судьбы адыгов и России Хаути Хазритович осуществляет руководство МЧА и тем самым вносит весомый вклад в укрепление историко-культурной идентичности адыгов, сохранение межнационального и межконфессионального согласия в России и укрепление ее международных позиций. Работа в МЧА требует не только дипломатических способностей, но и мужества принятия необходимых для народа решений и готовности брать на себя ответственность. Вопросы, связанные с взаимоотношениями России и адыгов, стали предметом пристального внимания разных государств, многие из которых являются открытыми врагами России, стремящимися нанести ей стратегическое поражение, суть которого состоит в развале Российского государства и уничтожении российской культуры. Они пытаются манипулировать сознанием адыгов, использовать в своих интересах исторические проблемы, связанные в том числе с Кавказской войной. В условиях специальной военной операции России на Украине эти вопросы стали предметом политико-идеологической борьбы против России. Х.Х. Сохроков не обходит вниманием трудные вопросы истории, но он анализирует их с позиций современных реалий, оценки характера и результатов пройденного адыгами (черкесами) до и после Кавказской войны исторического пути, в том числе в составе России, и в интересах будущего народа. Адыги, благодаря и соответствующей позиции МЧА под руководством Хаути Хазритовича, осознают, что нельзя допускать вмешательство других стран в российско-адыгские отношения.

Избрание Х.Х. Сохрокова президентом МЧА совпало с подготовкой к зимним Олимпийским играм 2014 г. в Сочи. Выбор места проведения Игр – на исторических землях адыгов и в год 150-летия окончания Кавказской войны – вызвал неоднозначную реакцию среди адыгской (черкесской) общественности. Чтобы снять напряжение и наладить диалог, был организован визит большой делегации из представителей адыгских диаспор на историческую родину. Ключевым итогом стало включение черкесского компонента в культурную программу Олимпиады. Центральным элементом стал объект «*Адыгское подворье*» в Олимпийском парке, который ежедневно посещали более двух тысяч человек, что способствовало снятию напряжения среди соотечественников за рубежом.

Более 10 лет Хаути Хазритович является председателем Общественного совета при Министерстве просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики. Его деятельность обеспечивает преемственность образовательной

политики республики. Он принимает деятельностное участие в решении весьма важных вопросов, связанных с патриотическим воспитанием, духовно-нравственным развитием, историческим просвещением подрастающего поколения и др.

Х.Х. Сохроков вовлечен и в процессы развития профессионального образования в Кабардино-Балкарской Республике. Он является председателем Попечительского совета Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. Хаути Хазритович оказывает содействие в развитии университета как ведущего научно-образовательного центра Северного Кавказа. Он, как мудрый наставник, передает новым поколениям свой богатый опыт государственного служения, воспитывая у молодежи чувство патриотизма и ответственности перед Родиной.

Вся жизнь и деятельность Х.Х. Сохрокова неразрывно связаны с интересами и чаяниями народов Кабардино-Балкарии. Личные качества – интеллигентность, выдержанность, такт и умение слушать единомышленника или оппонента, а также патриотизм и интернационализм – позволили Хаути Хазритовичу стать фигурой, консолидирующей и объединяющей вокруг себя общественные силы и отдельных людей, в том числе разных национальностей. В эпоху глобальных вызовов, усиления тенденций превалирования материального над духовным, тотального навязывания идеологий, в основе которых лежат принципы отрицания духовных ценностей и расчеловечивания целых поколений, он сумел сохранить главное – живую нить отношений между людьми, превратив общественную деятельность из формальной обязанности в историческую и гуманитарную миссию служения государству, обществу, народу и отдельным людям.

Признанием больших заслуг Х.Х. Сохрокова стало включение его в состав Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям. Он участвует в выработке стратегических решений, направленных на укрепление единства многонационального народа России. В работе Совета им уделяется особое внимание гармонизации межнациональных отношений, сохранению родного языка, формированию национальной и общероссийской идентичности. Для него культура и образование неразрывно связаны с государственной безопасностью и единством России. Хаути Хазритович не раз отмечал, что сохранение и укрепление национальной идентичности народов является фундаментом развития России. Неслучайно, что на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, которое проходило в Нальчике еще в 2019 г., Х.Х. Сохроков актуализировал вопросы, связанные с сохранением и развитием

родного языка и литературы, их изучением в системе общего образования, подготовкой педагогических кадров, разработкой учебных и учебно-методических материалов (<http://www.kremlin.ru/events/president/news/62160>). Это были фундаментальные проблемы национального развития народов не только Кабардино-Балкарии, но и в целом России. Президент В.В. Путин поддержал предложенные Хаути Хазритовичем инициативы, и в дальнейшем были приняты соответствующие решения.

Политический стиль Х.Х. Сохрокова характеризуется прагматизмом и умением выстраивать долгосрочные стратегии развития. Он курировал сложные направления социальной политики и межнациональных отношений, где требовалась не только жесткость и принципиальность, но и глубокое понимание традиций и менталитета народов Кавказа. Колоссальный опыт государственной и общественно-политической деятельности позволил ему сформировать четкое видение способов интегрирования национальных интересов и решения национальных проблем в современное правовое поле Российской Федерации.

Х.Х. Сохроков является примером человека, обладающего глубокими знаниями истории и родного языка, культуры и традиций. Он часто подчеркивает важность знаний отечественной истории и особенно родного языка для формирования гармоничной личности, поэтому его кредо «*Сохранится язык – сохранится народ*». Хаути Хазритович на системной основе встречается с учителями родных языков и литератур, поддерживает их инициативы и начинания. Его верность национальным традициям – это органика и практика повседневности: сдержанная манера речи, отсутствие суеты, чувство собственного достоинства, уважение к людям, предельная корректность в общении. Каждое публичное появление демонстрирует внутреннюю силу и уверенность, а его выступления свидетельствуют о широте кругозора. Они наполнены глубокими смыслами и идеями, которые подкреплены историческими фактами, познаниями в области фольклора и литературы, поэтому системно и последовательно подтверждают его авторитет как национального общественно-политического деятеля.

Х.Х. Сохроков строго соблюдает неписанный кодекс чести – *адыгэ хабзэ*, в рамках которого слово должно быть твердым и продуманным, а обещание – исполненным. Особое место в *адыгэ хабзэ* занимает почтение и уважение к старшим. Всем известно, с какой заботой и вниманием он относился к *Борису Хатуевичу* и *Юрию Хатуевичу Темиркановым*, *Самиру Кардану* (Иордания) и др. Память о них и чувство благодарности к ним вдохновляют Х.Х. Сохрокова на ниве служения государству и своему народу. Безгранично его уважение и почтение к *Исхаку Машбаи*, *Джабраилу Хауна*, *Мухамеду Хафицэ*,

Феликсу Хараеву и многим другим выдающимся деятелям адыгской культуры и науки. Хаути Хазритович постоянно демонстрирует заслуженное уважение к своим предшественникам – президентам МЧА: *Заурби Нахушеву, Каншоуби Ажахову, Касболату Дзамихову*.

Для Хаути Хазритовича уважение к человеку – это принцип и ежедневная практика. Он ведет диалог на равных, избегает нравоучений, находит точки соприкосновения и нивелирует избыточные амбиции собеседников. Умение вести конструктивный диалог с представителями самых разных политических взглядов, сохраняя при этом верность национальным идеалам и интересам народов Кабардино-Балкарии и в целом России, делает его уникальным медиатором. Х.Х. Сохроков понимает хрупкость мира на Северном Кавказе и ценность гражданского согласия для всей России. В условиях специальной военной операции на Украине эти вопросы стали особенно актуальными, и позиция адыгского (черкесского) мира имеет большое значение. Под его руководством МЧА последовательно поддерживает политику России в украинском вопросе и в целом на международной арене. Своим долгом он считает оказание посильной помощи участникам СВО. Х.Х. Сохроков твердо опирается на национальный исторический опыт и традиционные духовно-нравственные ценности, которые придают ему силу, уверенность, веру в созидательные силы народа и в светлое будущее Кабардино-Балкарии и России.

Уважаемый Хаути Хазритович!

От членов редакционного совета и редакционной коллегии научно-методического журнала «Поиск научных решений» сердечно поздравляем Вас со знаменательной датой – 75-летним юбилеем! Примите от нас самые искренние пожелания крепкого здоровья, семейного благополучия и долгих лет жизни. Пусть Ваша жизненная мудрость и богатый опыт и впредь служат процветанию народов Кабардино-Балкарии!

Новых Вам свершений во благо нашего Отечества – России!

Дзамихов Касболат Фицевич, директор Института гуманитарных исследований КБНЦ РАН, член редакционного совета научно-методического журнала «Поиск научных решений», заслуженный деятель науки КБР и РА, доктор исторических наук, профессор

Кажаров Артур Гусманович, и.о. директора ГБУ ДПО «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Минпросвещения КБР, главный редактор научно-методического журнала «Поиск научных решений», доктор исторических наук, профессор

Ахаева Лариса Рамазановна, заведующая сектором информационно-издательского сопровождения ГБУ ДПО «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Минпросвещения КБР, ответственный секретарь научно-методического журнала «Поиск научных решений»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ И КУРСОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 510.6

Для цитирования: Мамхегов А.Б. Применение элементов математической логики в учебном процессе // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 22–35.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-22-35

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
ЛОГИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**
(Рецензирована)

Мамхегов Астемир Билостанович

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В предыдущем номере научно-методического журнала «Поиск научных решений» (2026, № 2) мы привели свои соображения по вопросам использования элементов математической логики в учебном процессе в целях повышения качества математического образования в 5-7 классах. Содержание программы по математике в старших классах позволяет более эффективно внедрять представленные методические подходы и схемы, что, несомненно, открывает перспективы в развитии математического образования в системе общего образования. Представляемый материал по внедрению элементов математической логики в учебный процесс, составлен на основе опыта работы в 90-х годах прошлого века, который, несмотря на давность времени, на наш взгляд, сохраняет несомненную актуальность и может эффективно использоваться педагогами в учебном процессе.

Ключевые слова: теорема, посылка теоремы, заключение теоремы, необходимое условие, достаточное условие, конъюнкция, дизъюнкция, уравнение, решение уравнения, система уравнений, совокупность уравнений, неравенства, решение неравенства, система неравенств, совокупность неравенств, деление, делимость, признаки делимости.

APPLICATION OF ELEMENTS OF MATHEMATICAL LOGIC IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mamkhegov Astemir Bilostanovich

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. In the previous issue of the scientific and methodological journal "Search for Scientific Solutions" (2026, No. 2), we presented our thoughts on the use of elements of mathematical logic in the educational process in order to improve the quality of mathematics education in grades 5-7. The content of the mathematics program in high school allows for more effective implementation of the presented methodological approaches and schemes, which undoubtedly opens up prospects for the development of mathematics education in the general education system. The presented material on the introduction of elements of mathematical logic into the educational process is based on the experience gained in the 1990s, which, despite its age, remains relevant and can be effectively used by educators in the educational process.

Keywords: theorem, theorem premise, theorem conclusion, necessary condition, sufficient condition, conjunction, disjunction, equation, solution of an equation, system of equations, set of equations, inequality, solution of an inequality, system of inequalities, set of inequalities, division, divisibility, signs of divisibility.

В учебном процессе возникают следующие общеизвестные проблемы: учащиеся затрудняются различать необходимые и достаточные условия, систему и совокупность уравнений/неравенств; правильно применять простейшие теоретико-множественные обозначения. В связи с этим, целесообразно ввести в учебную программу раздел «Элементы математической логики», либо разработать методику непрерывного (по мере необходимости, диктуемой прохождением конкретных тем) внедрения элементов логики в учебную программу. В данной работе выбран второй вариант, который основан на экспериментальных данных, полученных нами в 90-х годах прошлого века, но, на наш взгляд, не потерявших актуальность и в настоящее время.

Необходимое, достаточное условие.

Необходимое и достаточное условие

Большое внимание нужно уделять изучению понятий «необходимое условие», «достаточное условие», «необходимое и достаточное условие».

Уточнению в математике этих понятий может способствовать установление структурной связи между такими понятиями как прямая теорема; теорема обратная ей; теорема противоположная прямой и теорема обратная противоположной.

Но учебники практически не содержат задачи на выявление этой структурной связи. Понятия «необходимое условие» и «достаточное условие» можно ввести на частных примерах.

Рассмотрим два равенства:

$$x = -y, \quad (1)$$

$$x^2 = y^2, \quad (2)$$

Если верно (1), то верно и (2). Обратное утверждать нельзя.

Говорят, что равенство (2) является **необходимым** условием равенства (1), а равенство (1) является **достаточным** условием равенства (2).

Это эквивалентно другому определению: если $A \Rightarrow B$, то говорят A – достаточное, B – необходимое условие. Исходя из привычного мышления, лучше было бы назвать B – необходимым следствием, а не необходимым условием.

Приведенное в учебнике определение не раскрывает смысла и сути. Например, из этого определения нельзя получить ответ каким условием для B является A : необходимым, достаточным или и тем, и другим.

Приведем предлагаемые нами методики изучения понятий «необходимое» и «достаточное» через установление структурной связи между четырьмя типами теорем: прямой теоремой, обратной ей, противоположной прямой, обратной противоположной.

Знакомство учащихся с высказываниями (5 класс) открывает возможность применения логики высказываний для уточнения указанных понятий.

Пусть A – посылка, B – заключение прямой теоремы, причем ясно, что A и B , сами по себе могут быть как истинными, так и ложными высказываниями. Образует всевозможные теоремы, используя общепринятые определения обратной, противоположной, обратной противоположной теоремы:

$A \Rightarrow B$ – прямая теорема типа логического следования: «если A , то B »;

$B \Rightarrow A$ – обратная теорема;

$A \Rightarrow B$ – противоположная прямой теорема (если не A , то не B);

$\bar{B} \Rightarrow \bar{A}$ – обратная противоположной теорема.

Установим связь между этими теоремами, используя понятие импликации:

A	B	$A \Rightarrow B$	$B \Rightarrow A$	$\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$	$\bar{B} \Rightarrow \bar{A}$
И	И	И	И	И	И
И	Л	Л	И	И	Л
Л	И	И	Л	Л	И
Л	Л	Л	И	И	И

Замечаем, что независимо от конкретного содержания, A и B одновременно истинны или одновременно ложны:

1) Прямая и обратная противоположной теоремы;

2) Обратная прямой и противоположная прямой теоремы.

Теперь, используя структурную связь между этими четырьмя типами теорем, уточним понятия «достаточно», «необходимо», «достаточно и необходимо».

Приведем общепринятые определения этих понятий.

Посылка A называется **достаточным условием** для заключения B , если с возникновением или изменением A непременно возникает или изменяется B , т.е. истина прямая теорема.

Посылка A называется **необходимым условием** для заключения, если B не появляется или не изменяется без появления или изменения A , или, если отрицание A непременно влечет отрицание B , т.е. если A необходимо для B , то противоположная теорема истинна.

Посылка A называется **достаточной и необходимой** для заключения B , если выполняются одновременно оба условия.

Из структурной связи между четырьмя типами теорем и приведенных определений легко получаются следующие признаки, облегчающие установление того, является ли посылка A достаточным или необходимым, или достаточным и необходимым условием.

Признак 1. Если в прямой теореме, сформулированной в силлогистической форме, A – только достаточное условие для B , то обратная ей теорема ($B \Rightarrow A$) – будет ложной.

В самом деле. Если обратная теорема оказалась бы истинной, то противоположная ($\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$), будучи связанной с обратной одновременной истинностью, оказалась бы так же истинной. Это противоречит условию: A – только достаточное условие, но не необходимое. Отсюда следует обратный вывод: если обратная теорема ($B \Rightarrow A$) ложна при истинности прямой ($A \Rightarrow B$), то условие A есть только достаточное для B .

Признак 2°. Если в теореме ($A \Rightarrow B$) посылка (A) является достаточным и необходимым условием для заключения (B), то все четыре теоремы будут одновременно истинны.

В самом деле. Из того, что A – достаточное условие для B следует, что прямая теорема ($A \Rightarrow B$) истинна; из того, что A также необходимое условие для B следует, что противоположная ($\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$) теорема истинна. Но прямая с обратной противоположной и противоположная с обратной связаны одновременной истинностью. Следовательно, все четыре теоремы будут истинны.

Обратно, если упомянутые четыре теоремы одновременно истинны, то A есть достаточное и необходимое условие для заключения B .

Признак 3. Если посылка (A) – только необходимое условие для заключения (B) , то прямая теорема $(A \Rightarrow B)$ будет ложной.

Доказательство. Из того, что A необходимое условие для B следует, что теорема $\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$ истинна (по определению) и, следовательно, истинна так же обратная теорема $(B \Rightarrow A)$. Если допустить, что и прямая теорема $(A \Rightarrow B)$ истинна, то одновременно с ней должна была бы быть истинной и обратная противоположной $(\bar{B} \Rightarrow \bar{A})$, т.е. оказались бы истинными все четыре теоремы. Это противоречит условию, что A – только необходимое условие, но не достаточное.

Наоборот. Если теорема $(A \Rightarrow B)$ ложна, но противоположная ей $(\bar{A} \Rightarrow \bar{B})$ истинна, то посылка (A) – только необходимое условие для заключения (B) .

Приведём примеры, иллюстрирующие условия «достаточно», «необходимо», «достаточно и необходимо».

Пример 1. Условие A – достаточно для заключения B .

Теорема. Если две прямые a и b перпендикулярны третьей прямой c (прямые a, b, c – принадлежат одной плоскости α), то прямые a и b параллельны. (Теорема истинна).

Прямая теорема $(A \Rightarrow B)$: $(\forall a)(\forall b)(\forall c)[a \perp c \vee b \perp c \Rightarrow a \parallel b]$.

(Форма записи теорем с использованием квантора общности и эквивалентности может быть применена в 10 классе, а в 7 классе их целесообразно опустить, оставив остальное.)

Обратная теорема $(B \Rightarrow A)$: Если прямые a и b , пересекающие прямую c , параллельны, то они $(a$ и $b)$ перпендикулярны прямой c . (Теорема ложна).

$(\forall a)(\forall b)(\forall c)[a * c \vee b * c \wedge a \parallel b \Rightarrow a \perp c \wedge b \perp c]$.

(Здесь знак $*$ означает, что пересечение – не пустое множество).

2⁰. *Применения элементов логики в задачах на делимость*

Приведем примеры, иллюстрирующие условия «достаточно», «необходимо», «достаточно и необходимо».

Противоположная теорема $(\bar{A} \Rightarrow \bar{B})$: Если прямые a и b , пересекающие прямую c , не перпендикулярны прямой c , то они $(a$ и $b)$ не параллельны. (Теорема ложна).

$(\forall a)(\forall b)(\forall c)[\overline{a \perp c} \wedge \overline{b \perp c} \Rightarrow \overline{a \parallel b}]$.

$a, b, c \in \alpha$

Обратная противоположной $(\bar{B} \Rightarrow \bar{A})$: Если прямые a и b , пересекающие прямую c , не параллельны, то они $(a$ и $b)$ не перпендикулярны. (Теорема истинна).

$(\forall a)(\forall b)(\forall c)[a \times c \wedge b \times c \wedge \overline{a \parallel b} \Rightarrow \overline{a \perp c} \wedge \overline{b \perp c}]$.

$a, b, c \in \alpha$

Пример 2. Условие A необходимо для заключения B .

Теорема. Если натуральное число n делится на 5, то оно делится на 10.

(Заметим, что натуральное число n записывается в десятичной системе счисления:

$$n = (10^{k-1}a_k + 10^{k-2}a_{k-1} + \dots + a_1).$$

Прямая теорема ($A \Rightarrow B$): $(\forall n)[n : 5 \Rightarrow n : 10]$.

(Теорема ложна).

Обратная теорема ($B \Rightarrow A$): $(\forall n)[n : 10 \Rightarrow n : 5]$.

Если натуральное число n делится на 10, то оно делится на 5. (Теорема истинна).

Противоположная теорема ($\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$): $\forall n_{n \in N} [\overline{n : 5} \Rightarrow \overline{n : 10}]$.

Если натуральное число n не делится на 5, то оно не делится на 10. (Теорема истинна).

Обратная противоположной ($\bar{B} \Rightarrow \bar{A}$): $\forall n_{n \in N} [\overline{n : 10} \Rightarrow \overline{n : 5}]$.

Если натуральное число n не делится на 10, то оно не делится на 5. (Теорема ложна).

Пример 3. Условие A достаточно и необходимо для заключения B .

Теорема. Если сумма S цифр натурального числа n делится на 3, то и само число делится на 3.

Прямая теорема ($A \Rightarrow B$): $\forall n_{n \in N} [s : 3 \Rightarrow n : 3]$.

(Теорема истинна).

Обратная теорема ($B \Rightarrow A$): $\forall n_{n \in N} [n : 3 \Rightarrow s : 3]$.

Если натуральное число n делится на 3, то сумма его цифр делится на 3. (Теорема истинна).

Противоположная теорема ($\bar{A} \Rightarrow \bar{B}$): $\forall n_{n \in N} [\overline{s : 3} \Rightarrow \overline{n : 3}]$.

Если сумма цифр натурального числа не делится на 3, то и само число не делится на 3. (Теорема истинна).

Обратная противоположной. ($\bar{B} \Rightarrow \bar{A}$): $\forall n_{n \in N} [\overline{n : 3} \Rightarrow \overline{s : 3}]$.

Если натуральное число не делится на 3, то и сумма его цифр не делится на 3. (Теорема истинна).

Заметим, что доказательство этих теорем в 8 классе может быть проведено в общем виде; в 7 классе целесообразно ограничиться методом неполной индукции, указав учащимся, что они будут доказаны позже.

Применения элементов логики при решении неравенств

Логическая грамотность – необходимая составная часть образовательного минимума, ее отсутствие ведет к непоследовательности и противоречивости мышления, к многочисленным математическим ошибкам.

Например, учащиеся и даже некоторые студенты, не знакомые с законами логики, на вопрос истины или ложны высказывания типа $4 \leq 8$; $5 \geq 5$, отвечают,

что оба высказывания ложны, потому что $4 \neq 8$, а 5 не может быть больше 5. Вот результат бессознательной тренировки в выполнении логических операций. И несмотря на то, что союз «или» довольно часто применялся учащимися, одно лишь его применение не привело к пониманию смысла логического термина «дизъюнкция».

Логическая неграмотность учащихся приводит к неумению строить теоремы, обратные данным, правильно решать уравнения, неравенства. В последнем случае ученики приходят к неверному выводу в результате пренебрежения логической связью между системами неравенств, в связи с применением одного союза вместо другого (например, союза «и» в смысле «или» или наоборот).

Точность записи решения, которую обеспечивает математическая логика, позволяет избежать подобных ошибок.

Пример. Решить неравенство:

$$\frac{6x + 3}{7 - x} < 0.$$

Учащиеся, начиная решать неравенства такого типа, рассматривают довольно часто вместо совокупности двух систем, их конъюнкцию, не видя различия между знаками совокупности и системы, т.е. они рассуждают так: «неравенство верно, когда

$$\begin{cases} 6x + 3 < 0, \\ 7 - x > 0 \end{cases} \quad \text{и} \quad \begin{cases} 6x + 3 > 0, \\ 7 - x < 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x < -\frac{1}{2}, \\ x < 7. \end{cases} \quad \text{и} \quad \begin{cases} x > -\frac{1}{2}, \\ x > 7. \end{cases}$$

Значит, $x > 7$ и $x < -\frac{1}{2}$ ».

Приходят к выводу, что данное неравенство не имеет решения. К ошибке их привело то, что они вместо объединения множеств решений двух систем исходного неравенства взяли их пересечение.

Запись решения данного неравенства с помощью символов логических понятий позволяет избежать этой ошибки, а также позволяет точно и кратко представить ход решения:

$$\begin{aligned} \frac{6x + 3}{7 - x} < 0 &\Leftrightarrow [(6x + 3 > 0) \wedge (7 - x < 0)] \wedge [(6x + 3 < 0) \wedge (7 - x > 0)] \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \left[\left(x > -\frac{1}{2} \right) \wedge (x > 7) \right] \vee \left[\left(x < -\frac{1}{2} \right) \wedge (x < 7) \right] \Leftrightarrow (x > 7) \vee \left(x < -\frac{1}{2} \right). \\ M_x \left[\frac{6x+3}{7-x} < 0 \right] &= M_x \left[(x > 7) \vee \left(x < -\frac{1}{2} \right) \right] = M_x [x > 7] \cup M_x \left[x < -\frac{1}{2} \right] = \\ &= \left(-\infty, -\frac{1}{2} \right) \cup (7, \infty). \end{aligned}$$

В зависимости от условия предложенного учащимися неравенства, иногда они могут получить верный ответ при неверном ходе решения.

Например, при решении неравенства $\frac{4x-2}{4x+3} < 0$ они поступают так:

$$\begin{cases} 4x - 2 > 0, \\ 4x + 3 < 0. \end{cases} \quad \text{и} \quad \begin{cases} 4x - 2 > 0, \\ 4x + 3 > 0. \end{cases}$$

$$\begin{cases} x > \frac{1}{2}, \\ x < -\frac{3}{4}. \end{cases} \quad \text{и} \quad \begin{cases} x < \frac{1}{2}, \\ x > -\frac{3}{4}. \end{cases}$$

В данном случае, независимо от того, что учащимися была взята конъюнкция двух систем, вместо их совокупности, ответ был получен верный:

$$-\frac{3}{4} < x < \frac{1}{2} \quad \text{или} \quad \left(-\frac{3}{4}; \frac{1}{2}\right).$$

Использование логической символики при записи решения этого неравенства приводит к такому же результату потому, что множество решений одной из систем (в нашем случае, первой) есть пустое множество:

$$\begin{aligned} \frac{4x-2}{4x+3} < 0 &\Leftrightarrow [(4x-2 > 0) \wedge (4x+3 < 0)] \vee [(4x-2 < 0) \vee (4x+3 > 0)] \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \left[\left(x > \frac{1}{2}\right) \wedge \left(x < -\frac{3}{4}\right)\right] \vee \left[\left(x < \frac{1}{2}\right) \wedge \left(x > -\frac{3}{4}\right)\right] \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow [x \in \emptyset] \vee \left[\left(x < \frac{1}{2}\right) \wedge \left(x > -\frac{3}{4}\right)\right]. \\ M_x \left[\frac{4x-2}{4x+3} < 0\right] &= \emptyset \cup \left(-\frac{3}{4}; \frac{1}{2}\right) = \left(-\frac{3}{4}; \frac{1}{2}\right). \end{aligned}$$

Таким образом, порой, в силу случайностей, учащиеся получают верный ответ, но чаще приходят к неправильному результату.

Применение общелогических операций в явном виде помогает учащимся безошибочно определить множество решений неравенств и уравнений.

Экспериментальные материалы

При проведении эксперимента (г. Нальчик, лицей № 2, 10 классы) было замечено, что большинство учащихся чувствуют себя неуверенно при доказательстве геометрических теорем и решении задач, когда нужно выяснить «что доказывается», «из чего это следует и почему». Теорема, представленная в форме условного предложения, не только помогает учащимся четко видеть условие теоремы и ее заключение, но дает возможность сформулировать теорему, обратную данной. В действующих учебных пособиях по геометрии учащихся знакомят с условной формой теоремы в 7 классе.

Кроме того, знакомство с примерной структурой математического доказательства способствует «раскованности» ученика при решении задач на доказательство, самостоятельном доказательстве теорем, помогает усвоить новый материал. В учебных пособиях для средней школы об этом не говорится.

Ученикам «10-Э» класса при изучении ими темы «Параллельные плоскости», было предложено самостоятельно доказать две теоремы по этой теме:

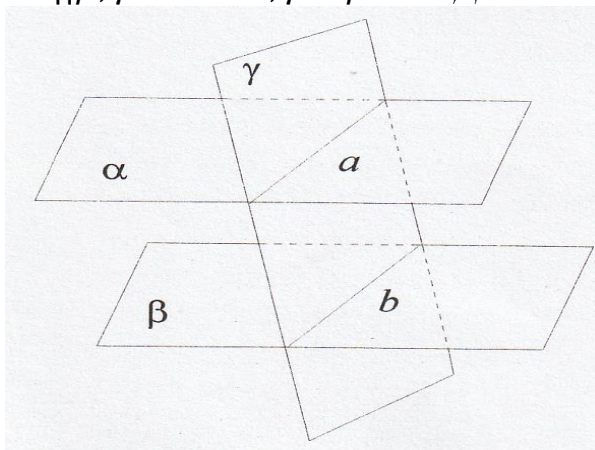
Теорема 1 °. Если две параллельные плоскости пересечены третьей плоскостью, то линии пересечения параллельны.

Теорема 2°. Через данную вне плоскости точку можно провести одну и только одну плоскость, параллельную данной плоскости.

Учащиеся с заданием не справились. В параллельном классе «10-М», с учениками которого неоднократно решались и доказывались задачи и теоремы с пояснением их общелогической структуры, учащиеся понимают доказательство как построение логически последовательной цепочки предложений, каждое из которых обосновано с помощью известных определений понятий, аксиом или уже доказанных утверждений.

Допуская, что условие истинно, следя за истинностью цепочки рассуждений, приходят к истинности заключения. Эти ученики дали математическое грамотное доказательство обеих теорем в следующей форме:

Теорема 1°. Дано: $\alpha \parallel \beta, \gamma \cap \alpha = a, \gamma \cap \beta = b$. Доказать: $a \parallel b$.



Доказательство. От противного:

1) Допустим $a \cap b = A$.

2) Но $\alpha \parallel \beta, \alpha \neq \beta$.

3) $\left. \begin{matrix} A \in a \\ A \in b \end{matrix} \right\} = (A \in \alpha \wedge A \in \beta) \Rightarrow$

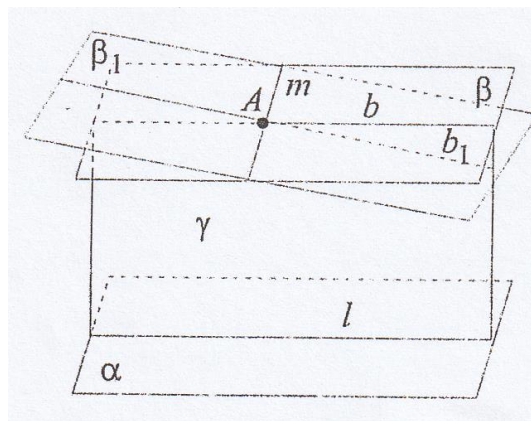
(5 аксиома) $\alpha \cap \beta$ – что противоречит условию.

4) Значит $a \parallel b$.

Теорема 2°.

Дано: $A \notin \alpha$.

Доказать: $\exists! \beta, \beta \parallel \alpha$.



Доказательство.

1) $A \in \alpha, A \in \beta, \beta \parallel \alpha$.

2) Допустим $\exists \beta_1 \parallel \alpha, A \in \beta_1, \beta \neq \beta_1$.

3) (Аксиома 5. Если две различные плоскости имеют общую точку, то их пересечение есть прямая) $\Rightarrow \beta \cap \beta_1 = m$.

4) Проведём прямую l такую, что $l \div m, l \in \alpha$.

5) (Следствие 2°. Через две пересекающиеся прямые можно провести одну и только одну плоскость.) $\Rightarrow \exists \gamma, A \in \gamma, l \in \gamma$.

6) $\gamma \cap \beta = b, \gamma \cap \beta_1 = b_1$.

7) (Теорема 7: Если плоскость пересекает две параллельные плоскости, то линии пересечения параллельны между собой) $\Rightarrow b \parallel l, b_1 \parallel l$.

Противоречие с определением параллельности прямых, (Определение. Две прямые называются параллельными, если они лежат в одной плоскости и не имеют общей точки или совпадают.)

8) Значит $\exists! \beta, b \parallel \alpha$.

В отличие от учебных пособий по геометрии, в учебниках по алгебре недостаточно использованы общие логические понятия и соответствующий язык, хотя их использование не отвергается авторами программы по алгебре.

В обязательной записке к программе читаем: «В связи с изучением уравнений и неравенств естественно познакомить учащихся с общими логическими понятиями».

Это требование навечно, в частности, из-за ошибок, которые получаются от неточных записей решения, а это результат незнания общелогических понятий.

Действительно, приведём примеры из опыта.

Учащимся «10-Э» класса (средний по уровню знаний) и «10-М» класса (с учащимися решались упражнения на использование знаний логических понятий) было предложено решить несколько упражнений.

Рассмотрим некоторые из них.

Пример 1, Учащиеся класса «Э» при решении уравнения $|x - 4| + 3x = 0$ получили два решения: $\{1; -2\}$.

Ход их решения таков:

$$|x - 4| + 3x = 0,$$

$$|x - 4|^2 = (-3x)^2$$

$$8x^2 + 8x - 16 = 0,$$

$$x^2 + x - 2 = 0,$$

$$x_{1,2} = \frac{-1 \pm \sqrt{9}}{2}, \quad x_1 = 1, \quad x_2 = -2,$$

$$M_x = \{1; -2\}.$$

Ни один из учащихся не сделал проверки, поэтому посторонний корень ($x = 1$) остался не выявленным.

Учащиеся, знакомые с понятием дизъюнкции, конъюнкции и символическим языком математики («10-М»), решили это уравнение верно, избежали ошибки, допущенные в параллельном классе:

$$|x - 4| + 3x = 0,$$

$$\begin{cases} 4x - 4 = 0, \\ x - 4 \geq 0. \end{cases} \quad \vee \quad \begin{cases} 2x + 4 = 0, \\ x - 4 < 0. \end{cases}$$

$$\begin{cases} \begin{cases} x = 1, \\ x \geq 4. \end{cases} \\ \begin{cases} x = -2, \\ x < 4. \end{cases} \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = -2, \\ x < 4. \end{cases}$$

$$M_x[|x - 4| + 3x = 0] = \emptyset \cup \{-2\} = \{-2\}.$$

Пример 2°. Решить уравнение: $x^3 - 3x^2 - 4x + 12 = 0$.

Большинство учащихся, знакомых с элементами математической логики, решили это уравнение следующим образом:

$$(x^3 - 3x^2 - 4x + 12 = 0) \Leftrightarrow [(x - 3)(x - 2)(x + 2) = 0]$$

С помощью преобразований пришли к совокупности уравнений:

$$[(x - 3 = 0) \vee (x - 2 = 0) \vee (x + 2 = 0)] \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow M_x[x = 3] \cup [x = 2] \cup [x = -2] =$$

$$= [x^3 - 3x^2 - 4x + 12 = 0] = \{-2; 2; 3\}.$$

Такая форма записи позволяет избежать ошибки при нахождении множества решений данного уравнения.

Пример 3°. Решить неравенство: $\frac{x-7}{x-3} > 0$.

Вследствие слабых знаний логической связи, при решении этого (и подобных ему) неравенства, учащиеся «10-Э» класса пришли к неверному ответу: данное неравенство не имеет решения.

Вот их рассуждение:

«Неравенство распадается на две системы:

$$\begin{aligned} \begin{cases} x - 7 > 0, \\ x - 3 > 0. \end{cases} & \quad \begin{cases} x > 7, \\ x > 3. \end{cases} \Rightarrow x > 7. \\ \begin{cases} x - 7 < 0, \\ x - 3 < 0. \end{cases} & \quad \begin{cases} x < 7, \\ x < 3. \end{cases} \Rightarrow x < 3. \end{aligned}$$

Ответ: $x < 3$ и $x > 7$, решения нет».

Применение логических операций позволяет полностью записать на точном языке рассуждения, которое выполняется при решении данного неравенства. Знание же смысла понятий конъюнкции и дизъюнкции привело учащихся «10-М» класса, знакомых с ними, к правильному ответу:

$$\begin{aligned} \frac{x-7}{x-3} > 0 & \Leftrightarrow [(x-7 > 0) \wedge (x-3 > 0)] \vee [(x-7 < 0) \wedge (x-3 < 0)] \Leftrightarrow \\ & \Leftrightarrow [(x > 7) \wedge (x > 3)] \vee [(x < 7) \wedge (x < 3)] \Leftrightarrow (x > 7) \vee (x < 3); \\ M_x \left[\frac{x-7}{x-3} > 0 \right] & = M_x [x > 7] \cup [x < 3] = (-\infty; 3) \cup (7; +\infty). \end{aligned}$$

Заключение

Неправильные ответы, полученные учащимися в ходе проверки, говорят о том, что обучение математике традиционными методами, пренебрегающими общелогическими понятиями, не достигают логического развития.

Использование в школьной программе по математике общих логических понятий и соответствующего языка необходимо для поднятия уровня общей логической подготовки учащихся, для более широкого развития культуры их математического мышления. Это не только необходимо, но и возможно, о чём говорят многочисленные эксперименты, проводимые по стране. Это же подтвердилось и в нашей работе по использованию общелогических понятий в процессе преподавания математики в школе.

Приведенные нами здесь методические рекомендации также говорят о необходимости и возможности более раннего изучения элементов логики в школьном курсе математики в целях развития мышления учащихся.

Список источников и литературы

1. Алгебра. 7 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. М.: Просвещение, 2001–2025.
2. Алгебра. 8 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. М.: Просвещение, 2001–2025.
3. Алгебра. 9 класс. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. М.: Просвещение, 2001–2025.
4. Алгебра и начала анализа. 10-11 классы. Учеб. пособие для общеобразоват. школы. М.: Просвещение, 2001–2025.
5. Геометрия. 10-11 классы / Под ред. Л.С. Атанасяна. М.: Просвещение, 2001–2025.
6. Мамхегов А.Б. Математическое образование и развитие логического мышления обучающихся // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 1. С. 68–80.
7. Мамхегов А.Б., Мамхегов К.А. Развитие мышления учащихся в процессе изучения элементов математической логики. Нальчик : Республиканский дворец творчества детей и юношества Министерства образования и науки Кабардино-Балкарской Республики, 2002. 32 с.
8. Математика в школе. 1963. № 5.
9. Математика в школе. 1969. № 5.
10. Математика в школе. 1970. № 1.
11. Погорелов А.В. Геометрия. 7–11 классы. М.: Просвещение, 1999–2014.
12. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Высшая школа, 1984.
13. Темроков И.Х. Логическая структура школьного курса математики // В помощь учителю. Нальчик: Эльбрус, 1976. №№20, 21.
14. Темроков И.Х. Избранные главы методики преподавания математики. Учебное пособие. Нальчик: КБГУ, 1983. 88 с.

References

1. Algebra. 7 klass. Ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. shkoly [Algebra. 7th grade. Textbook for general education schools]. Moscow, Prosveshchenie, 2001–2025, *in Russian*.
2. Algebra. 8 klass. Ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. shkoly [Algebra. 8th grade. Textbook for general education schools]. Moscow, Prosveshchenie, 2001–2025, *in Russian*.
3. Algebra. 9 klass. Ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. shkoly [Algebra. 9th grade. Textbook for general education schools]. Moscow, Prosveshchenie, 2001–2025, *in Russian*.
4. Algebra i nachala analiza. 10–11 klassy. Ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. shkoly [Algebra and fundamentals of analysis. 10–11 grades.

Textbook for general education schools]. Moscow, Prosveshchenie, 2001–2025, *in Russian*.

5. Geometriya. 10–11 klassy [Geometry. 10–11 grades] / Ed. by L.S. Atanasyan. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2001–2025, *in Russian*.

6. Mamkhegov A.B. Matematicheskoe obrazovanie i razvitie logicheskogo myshleniya obuchayushchikhsya [Mathematical education and development of students' logical thinking]. *Nauchno-metodicheskiy zhurnal «Poisk nauchnykh resheniy»*, 2026, no. 1, pp. 68–80, *in Russian*.

7. Mamkhegov A.B., Mamkhegov K.A. Razvitie myshleniya uchashchikhsya v protsesse izucheniya elementov matematicheskoy logiki [Development of students' thinking in the process of studying elements of mathematical logic]. Nalchik, Republican Palace of Creativity for Children and Youth of the Ministry of Education and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, 2002. 32 p., *in Russian*.

8. Matematika v shkole [Mathematics at school]. 1963, no. 5, *in Russian*.

9. Matematika v shkole [Mathematics at school]. 1969, no. 5, *in Russian*.

10. Matematika v shkole [Mathematics at school]. 1970, no. 1, *in Russian*.

11. Pogorelov A.V. Geometriya. 7–11 klassy [Geometry. 7–11 grades]. Moscow, Prosveshchenie, 1999–2014, *in Russian*.

12. Stolyar A.A. Pedagogika matematiki [Pedagogy of mathematics]. Minsk, Vysheyshaya shkola, 1984, *in Russian*.

13. Temrokov I.Kh. Logicheskaya struktura shkolnogo kursa matematiki [Logical structure of the school mathematics course]. *V pomoshch uchitelyu*. Nalchik, Elbrus, 1976, no. 20, 21, *in Russian*.

14. Temrokov I.Kh. Izbrannye glavy metodiki prepodavaniya matematiki. Uchebnoe posobie [Selected chapters of the methodology of teaching mathematics. Textbook]. Nalchik, KBGU, 1983. 88 p., *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 02.06.2026;
одобрена после рецензирования 17.06.2026;
принята к публикации 22.06.2026.

The paper was submitted 02.06.2026;
approved after reviewing 17.06.2026;
accepted for publication 22.06.2026.

УДК 53

Для цитирования: Насипов А.Ж. Мотивация к изучению физики в контексте общего развития школьников: методические приемы активизации познавательного интереса // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 36–52.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-36-52

**МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ В КОНТЕКСТЕ
ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ
АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**
(Рецензирована)

Насипов Артур Жабагиевич

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье анализируются проблемы снижения мотивации к изучению физики в школе как фактора, ведущего к дефицитам общего развития обучающихся. Обоснована связь между познавательным интересом к физике и формированием научного мышления, причинно-следственной логики, целостной картины мира. Представлены три группы методических приёмов активизации познавательного интереса: создание проблемных ситуаций на основе когнитивного конфликта, использование задач с профессиональным контекстом и проблемно-мировоззренческих кейсов. Каждый приём проиллюстрирован конкретными примерами из учебной практики (8–10 классы), демонстрирующими их развивающий потенциал. Теоретически обосновано, что предложенные подходы могут обеспечить единство познавательного, развивающего и мировоззренческого результатов учебных занятий. Представлен диагностический инструментарий для оценки их эффективности в образовательной практике. Материалы статьи могут быть использованы учителями физики, методистами, студентами педагогических вузов при реализации требований ФГОС к формированию функциональной грамотности и достижению метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: мотивация к изучению физики, познавательный интерес, общее развитие школьников, методические приёмы, проблемные ситуации, задачи с профессиональным контекстом, когнитивный конфликт, развивающая функция урока физики.

MOTIVATION TO STUDY PHYSICS IN THE CONTEXT OF STUDENTS' GENERAL DEVELOPMENT: METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR ACTIVATING COGNITIVE INTEREST

Nasipov Artur Zhabagievich

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article analyzes the problems of reducing the motivation to study physics at school as a factor leading to deficits in the general development of students. The connection between cognitive interest in physics and the formation of scientific thinking, causal logic, and a holistic worldview is substantiated. Three groups of methodological techniques for activating cognitive interest are presented: creating problem situations based on cognitive conflict, using tasks with professional context, and using problem-based and worldview-based cases. Each technique is illustrated with specific examples from educational practice (grades 8–10) that demonstrate their developmental potential. It is theoretically substantiated that the proposed approaches can ensure the unity of cognitive, developmental, and worldview results of educational activities. A diagnostic toolkit is presented to assess their effectiveness in educational practice. The article's materials can be used by physics teachers, methodologists, and students of pedagogical universities in implementing the requirements of the Federal State Educational Standard for the formation of functional literacy and the achievement of meta-subject learning outcomes.

Keywords: motivation to study physics, cognitive interest, general development of students, methodological techniques, problem situations, tasks with a professional context, cognitive conflict, and the developmental function of a physics lesson.

Физика в школьном образовании занимает особое место. Она не только вооружает учащихся системой научных знаний о природе, но и выполняет важнейшую развивающую функцию: формирует научное мышление, причинно-следственную логику, умение моделировать реальность и видеть единство картины мира. Именно поэтому физика традиционно рассматривается педагогической наукой как один из ключевых факторов общего развития личности школьника.

Однако современная школьная практика констатирует устойчивую тенденцию: снижение мотивации к образованию в целом и к изучению физики в особенности. Этот процесс ведёт к серьёзным дефицитам общего развития обучающихся – сужению кругозора, ослаблению аналитических способностей, утрате интереса к познавательной деятельности, формированию фрагментарной, а не целостной картины мира. Указанное противоречие между высоким развивающим потенциалом физики и падением познавательного интереса к ней определяет актуальность поиска эффективных методических приёмов активизации учебной мотивации.

Проблема исследования заключается в том, что традиционные подходы к преподаванию физики, ориентированные преимущественно на трансляцию знаний и отработку алгоритмов решения задач, не в полной мере раскрывают развивающий потенциал предмета. Учащиеся всё чаще воспринимают физику как набор абстрактных формул, оторванных от их жизненного опыта и личностных смыслов, что ведёт к формальному усвоению материала и утрате интереса к познанию.

В основе исследования лежат идеи классиков психологии и педагогики о природе познавательного интереса как стержневого компонента общего развития (Г.И. Щукина, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, М.И. Махмутов и др.). Современная методика преподавания физики (С.Е. Каменецкий, Н.К. Демидова, В.Г. Разумовский) подтверждает: устойчивая мотивация возникает тогда, когда учебный материал становится для школьника личностно значимым, проблемно насыщенным и связанным с реальным миром. Таким образом, активизация познавательного интереса – это не просто педагогический приём, а условие полноценного общего развития обучающегося.

Цель статьи – теоретически обосновать и методически систематизировать приёмы активизации познавательного интереса к физике как средства преодоления дефицитов общего развития школьников, а также разработать инструментарий для оценки их эффективности.

Новизна исследования состоит в системном рассмотрении мотивации к изучению физики не как самоцели, а как условия и индикатора общего развития обучающихся, а также в обосновании комплекса методических приёмов, обеспечивающих единство познавательного, развивающего и мировоззренческого результатов урока.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что проблема снижения мотивации к изучению физики находится в фокусе внимания современных исследователей. Работы последних лет свидетельствуют о том, что педагоги и ученые активно ищут пути преодоления данного кризиса в нескольких направлениях. Они занимаются глубокой диагностикой причин, по которым школьники теряют интерес к учебе. Кроме того, они внедряют новые цифровые и интерактивные методы обучения.

Д.С. Мокляк на основе опроса студентов педагогического вуза – будущих учителей физики – выявил устойчивую тенденцию падения познавательной активности учащихся, как в основной, так и в старшей школе. Работа демонстрирует, что причины снижения интереса к предмету носят системный характер. Значительная часть проблем обусловлена педагогическими факторами:

недостаточным владением методикой проектирования урока;
неумением интегрировать современные методы обучения;
слабым пониманием междисциплинарных связей физики.

Вместе с тем, ситуацию усугубляют факторы, зависящие от самих школьников, такие как несформированность универсальных учебных действий и низкий уровень навыков самостоятельной работы [Мокляк 2021].

Эту мысль развивает Н.Ю. Сафонцева, анализируя физическое знание глазами студентов и подчеркивая проблему восприятия физики как излишне формализованной дисциплины, что требует пересмотра подходов к ее фундаментализации еще на школьном этапе [Сафонцева 2022].

Значимый вклад в решение проблемы снижения мотивации вносят исследования, связывающие познавательный интерес с практической деятельностью учащихся. В частности, Е.А. Румбешта и А.М. Ткачев прямо указывают, что общее снижение мотивации к образованию и, особенно к изучению школьной физики ведёт к недостаткам общего развития обучающихся, а падение интереса к предмету негативно сказывается на выборе технических специальностей и дальнейшей подготовке в вузах.

Авторы обосновывают, что устойчивая мотивация возникает только в деятельности, заинтересовавшей учащихся, и в большинстве случаев такой деятельностью является практика. Поскольку активное включение школьников в практическую работу на уроке затруднено дефицитом времени, исследователи предлагают систематическое использование домашних опытов в 7–8 классах [Румбешта, Ткачев 2020].

Т.В. Бухарова, М.Е. Вайндорф-Сысоева и Л.А. Кудрявцева рассматривают проектную деятельность как один из способов повышения мотивации к обучению физике. Авторы разработали и апробировали модель организации взаимодействия обучающихся при подготовке проектов. Педагогический эксперимент (2023–2024 гг.) показал, что количество участников проектов выросло на 78% (с 9 до 16 человек), а все критерии оценки работ существенно улучшились, особенно показатель самостоятельности исследования (с 5 до 9 баллов по 10-балльной шкале).

Опрос участников выявил, что школьники ценят возможность самостоятельно выполнять работу (78%), изучать то, что интересно (65%), и применять знания на практике (55%). Сто процентов участников экспериментальной группы выразили готовность продолжать проектную деятельность, что свидетельствует о сформированной устойчивой мотивации [Бухарова, Вайндорф-Сысоева, Кудрявцева 2025].

Особое внимание в современной методике уделяется интеграции информационных технологий. Р.И. Горохова и П.В. Никитин рассматривают инновационные ИТ-решения как мощный инструмент формирования учебной мотивации. Современный этап цифровизации образования открывает новые горизонты для персонализации обучения и развития самостоятельности школьников [Горохова, Никитин 2020].

В исследовании Р.О. Титова и А.В. Силина обосновывается, что использование цифрового образовательного контента (ЦОК) и технологий искусственного интеллекта (ИИ) на уроках физики способствует не только повышению академических результатов, но и решению ряда психолого-педагогических проблем, препятствующих общему развитию учащихся [Титов, Силин 2025].

Р.Р. Садуакасова анализирует три ключевых направления использования ИИ в обучении физике.

Во-первых, персонализация обучения: ИИ позволяет адаптировать учебный материал под уровень знаний, темп усвоения и интересы каждого ученика, что особенно важно при изучении сложных и абстрактных физических концепций.

Во-вторых, использование виртуальных лабораторий: они делают физические явления наглядными и доступными для понимания, компенсируя ограничения реального школьного оборудования.

В-третьих, автоматизация процессов оценки знаний: это освобождает время учителя для индивидуальной работы с учащимися и творческого проектирования уроков.

Эмпирическое исследование показало, что ученики, использующие ИИ на уроках физики и при подготовке домашних заданий, продемонстрировали рост среднего балла на 15 %. Успешное внедрение ИИ в образовательный процесс требует тщательной адаптации технологий и пересмотра педагогического подхода [Садуакасова 2024].

В цифровой образовательной среде эффективным инструментом удержания внимания становится геймификация. Так, Е.Г. Гобова обосновывает, что интеграция игровых механик (баллы, уровни, достижения, рейтинги) в неигровой контекст урока выполняет три ключевые педагогические функции:

поддерживает познавательную активность за счёт поэтапной структуры заданий;

формирует положительный эмоциональный фон обучения;

развивает навыки саморегуляции и саморефлексии.

Вместе с тем автор отмечает ограничения метода: риск смещения мотивации на внешние стимулы, возможность поверхностного усвоения материала и неоднозначное восприятие соревновательных элементов, что требует осмысленной интеграции игровых элементов с образовательными целями [Гобова 2026].

Чтобы перевести познавательный интерес из ситуативного в профессионально-ориентированный, необходимо связать школьный курс физики с реальной инженерной и исследовательской практикой через более глубокие формы обучения. Именно в этом контексте особую значимость приобретает взаимодействие школы и вуза, а также внедрение дополнительных образовательных программ, позволяющих школьникам приобщиться к подлинной научной и проектной деятельности.

Е.Ю. Юшкова рассматривает проблему разрыва между школьным курсом физики и требованиями высшего образования, а также тенденцию к формализации знаний учащихся, ориентированных исключительно на сдачу ЕГЭ. Для преодоления этих дефицитов и развития научного мировоззрения автор обосновывает внедрение дополнительных образовательных программ (ДОП) по физике в профильных классах [Юшкова 2021].

Отдельного внимания заслуживают исследования, связывающие мотивацию к физике с развитием личностных качеств. Мы согласны с Я.О. Опариной, которая утверждает, что формирование положительной образовательной мотивации у академически неуспевающих школьников возможно через систему учебных заданий, направленных на развитие гибких навыков (soft skills). Это позволяет рассматривать урок физики не только как источник предметных знаний, но и как среду для общего личностного развития [Опарина 2023].

Гуманизацию предмета через обращение к истории науки предлагает Х.С. Талхигова, отмечая, что исторический материал способствует формированию личностного смысла в изучении дисциплины [Талхигова 2020].

Также интересна проблема диагностики мотивации старшеклассников к изучению физики в свете требований ФГОС к личностным результатам обучения.

Для решения этой проблемы А.В. Желеева разработала методику исследования мотивационной сферы школьников. Диагностическая анкета состоит из 14 вопросов, распределенных по шести блокам: личностный смысл учения, способность к целеполаганию, преобладание познавательного или социального мотива, внутренняя или внешняя мотивация, стремление к достижению успеха или избегание неудачи, уровень реализации мотивов.

Апробация методики на учащихся классов различных профилей (147 человек) показала, что основной целью школьников при изучении физики является усвоение материала и умение объяснять явления (31%), однако лишь малая часть учеников (4%) приветствует самостоятельные формы работы.

Выявлено противоречие: ученики стремятся обладать знаниями, но прилагают для этого минимальные усилия. Важную роль в мотивации играет оценка: в классах со слабой мотивацией 40 % учеников нацелены на хорошую отметку, и только 8 % – на получение знаний. Активность школьников определяется двумя факторами: пониманием материала (34 %) и интересом к нему (32 %) [Желеева 2015].

Таким образом, анализ литературы позволяет констатировать, что в педагогической науке накоплен богатый арсенал средств повышения мотивации: от исторических экскурсов и домашних опытов до виртуальных лабораторий и геймификации. Однако большинство исследований носят либо узкопредметный характер (нацелены на улучшение успеваемости по конкретной теме), либо описывают применение изолированного инструмента (только виртуальные лаборатории, только игры и т.д.).

Вместе с тем остаётся малоизученным вопрос: как комплексное применение методических приёмов (когнитивный конфликт, задачи с профессиональным контекстом, формирование научной картины мира) влияет не только на ситуативный интерес к уроку, но и на общее развитие школьника – формирование научного мышления, критичности и целостной картины мира. Именно заполнение этого пробела определяет новизну и практическую значимость исследования, в котором мотивация к изучению физики рассматривается через призму задач общего развития обучающихся.

В рамках настоящего исследования предпринята попытка восполнить указанный пробел через разработку и систематизацию комплекса методических приёмов, каждый из которых направлен не на ситуативную активизацию интереса к отдельной теме, а на устойчивое развитие ключевых компонентов общей культуры школьника: критического мышления, инженерной грамотности и научной картины мира.

В отличие от описанных в литературе изолированных средств (домашний эксперимент, исторические экскурсии, геймификация), предложенные приёмы выстроены в единую логику, где мотивационный эффект достигается за счёт раскрытия подлинной интеллектуальной и мировоззренческой глубины физики.

Отбор приёмов осуществлялся на основе трёх содержательных критериев:

наличие когнитивного конфликта – столкновения учащихся с противоречием между бытовым представлением и научным фактом, что запускает механизм самостоятельного поиска знания;

профессионально-прикладная направленность – включение учебного материала в контекст реальных инженерных, медицинских, технологических задач, формирующий понимание прикладной ценности физики;

мировоззренческая насыщенность – обращение к фундаментальным принципам устройства мира, разрушающее устойчивые научные мифы и формирующее целостную картину действительности.

Каждый из указанных критериев не является изолированным: в совокупности они образуют методический каркас, на котором выстраиваются конкретные учебные ситуации. Опираясь на данные критерии, были отобраны и методически обоснованы три ключевых приёма активизации познавательного интереса, каждый из которых находит своё воплощение в конкретной учебной ситуации, направленной на развитие определённого компонента общего развития школьников.

Систематизация предложенных методических приёмов с указанием их развивающего потенциала и соответствия требованиям ФГОС представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Систематизация методических приёмов активизации
познавательного интереса к физике

№	Название кейса	Класс, тема	Тип методического приема	Содержание проблемной ситуации	Развивающий потенциал	Соответствие требованиям ФГОС
1	«Инженерный парадокс теплового расширения»	8 класс. Тепловые явления. Тепловое расширение твёрдых тел	Создание проблемной ситуации на основе когнитивного конфликта	Учащимся предъявляется факт деформации железнодорожного полотна в жару, несмотря на наличие компенсационных зазоров. Требуется объяснить противоречие и спроектировать безопасную магистраль для региона с перепадом температур до 60 °С	Развитие критического мышления; умение выявлять противоречия между бытовым и научным знанием; причинно-следственный анализ	Формирование познавательных УУД: построение логической цепи рассуждений, доказательство. Развитие естественно-научной грамотности
2	«Разработка безопасного медицинского датчика»	9–10 классы. Законы постоянного тока.	Использование задачи с профессиональным контекстом	Учащиеся выступают в роли инженеров инновационного проекта: необходимо рассчитать сопротивление	Формирование инженерного мышления; умение	Формирование регулятивных УУД: планирование путей решения задач. Развитие

		Мощность и работа тока		резистора в кардиодатчике при заданных ограничениях (мощность $\leq 0,1$ Вт, напряжение 3,7 В) с учётом биосовместимости и энергоэффективности	работать с многофакторными ограничениями; осознание прикладной ценности физических знаний	технологической грамотности и функциональной грамотности
3	«Почему спутник не падает? Физика невидимой инфраструктуры»	10 класс. Движение тел в гравитационном поле. Искусственные спутники Земли	Проблемно-мировоззренческий кейс	Разрушение бытового мифа об «отсутствии гравитации в космосе». Расчёт орбитальной скорости для высоты 400 км (где $g \approx 8,7$ м/с ²) и объяснение связи этого принципа с работой GPS/ГЛОНАСС, точного земледелия, мониторинга лесных пожаров	Формирование научной картины мира; разрушение устойчивых мифов; ценностное отношение к научному знанию	Формирование коммуникативных УУД: аргументация позиции. Развитие метапредметных навыков анализа информации

Представленные приёмы образуют методическую систему, в которой каждый элемент решает свою задачу: первый развивает критичность мышления, второй – инженерную культуру, третий – мировоззренческую целостность. В совокупности они обеспечивают единство познавательного, развивающего и личностного результатов урока.

Рассмотрим подробнее каждый кейс.

Кейс 1. Проблемная ситуация: «Инженерный парадокс теплового расширения» (8 класс)

Описание ситуации. Учащимся демонстрируется фотография деформированного железнодорожного полотна летом и схема мостового компенсатора. Задаётся вопрос: *«Инженеры оставляют зазоры между рельсами, но в условиях аномальной жары полотно всё равно «вздувается». Почему зазоры не спасают? Как, используя знания физики, спроектировать безопасную магистраль для региона с резко континентальным климатом, где перепады температур достигают 60 °С?»*

Методическое обоснование. Ситуация создаёт когнитивный конфликт: школьники знают формулу $\Delta L = \alpha L_0 \Delta T$, но сталкиваются с тем, что линейный расчёт не гарантирует безопасность в реальных условиях. Переход от абстрактного коэффициента расширения к инженерной ответственности превращает учебную задачу в профессиональный вызов. Учащиеся видят, что

ошибка в расчёте ведёт не к «двойке в журнале», а к техногенной аварии, что резко повышает значимость изучаемого материала.

Связь с требованиями ФГОС и функциональной грамотностью. Задание формирует способность к причинно-следственному анализу явлений, развивает навыки моделирования реальных процессов с учётом внешних ограничений. Соответствует требованиям к естественно-научной грамотности: умение прогнозировать последствия физических явлений в техносфере.

Кейс 2. Задача с профессиональным контекстом: «Разработка безопасного медицинского датчика» (9–10 классы)

Описание ситуации.

«Вы – младший инженер инновационного проекта, разрабатывающего носимый кардиодатчик. Устройство питается от литий-ионного элемента 3,7 В. Допустимая мощность рассеяния на резисторе измерительной цепи – не более 0,1 Вт: превышение приведёт к локальному нагреву и дискомфорту пациента. Рассчитайте минимальное сопротивление резистора, предложите схему его включения и обоснуйте выбор с точки зрения энергоэффективности и биосовместимости».

Методическое обоснование. Задача напрямую связывает формулы $P = I^2 R$ и $P = U^2 / R$ с проектированием реальных электронных устройств и медицинской электроники. Учащиеся работают не с «идеальными условиями», а с жёсткими техническими ограничениями, что имитирует инженерную практику. Профориентационный компонент (биоинженерия, микроэлектроника, «умное здоровье») формирует осознанную потребность в изучении электродинамики как инструмента создания технологий.

Связь с требованиями ФГОС и функциональной грамотностью очевидна. Курс развивает инженерное мышление, учит работать с многофакторными ограничениями, понимать физические формулы как проектные параметры. Это соответствует стремлению формировать технологическую грамотность и подготовки специалистов для высокотехнологичных отраслей.

Кейс 3. Проблемно-мировоззренческий кейс: «Почему спутник не падает? Физика невидимой инфраструктуры» (10 класс)

Описание ситуации. Демонстрируется видео с борта МКС и карта орбит навигационных группировок. Задаётся вопрос: *«На высоте 400 км ускорение свободного падения составляет $\sim 8,7 \text{ м/с}^2$ (почти 90 % от земного). Почему спутники и астронавты «парят», а не падают? Рассчитайте необходимую орбитальную скорость для круговой орбиты на этой высоте и объясните, как*

этот физический принцип обеспечивает работу GPS/ГЛОНАСС, точного земледелия и систем мониторинга лесных пожаров».

Методическое обоснование. Кейс разрушает устойчивый бытовой миф об «отсутствии гравитации в космосе». Парадоксальность явления плюс связь с повседневными технологиями (навигация в смартфоне, дроны, сельское хозяйство) формирует устойчивый познавательный интерес. Учащиеся осознают, что физика – это «невидимая инфраструктура» современного мира, а не набор абстрактных задач.

Связь с требованиями ФГОС и функциональной грамотностью. Способствует формированию научной картины мира, развивает умение переходить от математической модели к её технологическому воплощению. Соответствует требованиям к метапредметным результатам: анализ информации, построение логических цепей, осознание роли фундаментальной науки в технологическом суверенитете страны.

Сочетание этих критериев позволяет перевести познавательный интерес из разряда ситуативного («было любопытно на уроке») в разряд устойчивого («физика помогает мне понимать мир и видеть себя в нём»).

Эффективность представленных методических приёмов не является случайной: она обусловлена их соответствием психологической структуре учебной мотивации. Как показывают классические исследования Г.И. Щукиной, познавательный интерес учащихся не однороден – он складывается из системы взаимосвязанных мотивов, каждый из которых требует специфических педагогических воздействий. Познавательные мотивы активизируются через столкновение с неизвестным и парадоксальным:

профессионально-ориентированные – через осознание практической значимости знаний;

мировоззренческие – через понимание фундаментальных принципов устройства мира; коммуникативные – через сотрудничество и обсуждение;

мотивы саморазвития – через преодоление посильных трудностей и рефлексию [Щукина 1983].

Представленные выше методические приёмы ориентированы преимущественно на учащихся со средним и высоким уровнем подготовки.

Вместе с тем, требования ФГОС ООО и СОО, а также принципы инклюзивного образования предполагают создание условий для полноценного развития каждого школьника, независимо от его исходного уровня предметной подготовки. Реализация развивающего потенциала физики в разнородных по уровню учебных группах требует разработки адаптированных версий методических приёмов, сохраняющих их мотивационный и мировоззренческий

потенциал, но доступных для учащихся, испытывающих трудности в освоении предмета.

Ключевым принципом такой адаптации становится смещение акцента с математических вычислений на качественный физический анализ: замена расчётных задач качественными, увеличение наглядности через визуальные опоры и бытовые аналогии, пошаговая алгоритмизация деятельности, а также включение элементов сотрудничества при работе в малых группах. Подобный подход соответствует идеям дифференцированного обучения (И.С. Якиманская) и позволяет создать ситуацию успеха даже для школьников с низкими стартовыми возможностями.

Предложенные в данной работе приёмы адресованы именно этим группам мотивов, что обеспечивает комплексное воздействие на мотивационную сферу учащихся. Понимание данной взаимосвязи позволяет учителю не механически применять отдельные методы, а осознанно конструировать урок, обеспечивая охват всей структуры учебной мотивации.

Соотношение групп мотивов и соответствующих им методических приёмов с примерами реализации на уроках физики представлено в таблице 2.

Таблица 2.

Классификация учебных мотивов и методы
их активизации на уроках физики

Группа мотивов (по Г.И. Щукиной)	Содержание мотива	Методический прием активизации	Пример реализации на уроке физики
Познавательные мотивы	Интерес к новым знаниям; стремление к пониманию сущности явлений	Создание проблемных ситуаций на основе когнитивного конфликта	Демонстрация парадоксального опыта или факта, не укладающегося в бытовые представления (кейс № 1)
Профессионально- ориентированные мотивы	Осознание практической значимости знаний; связь с будущей профессией	Решение задач с профессиональным и социальным контекстом	Проектирование медицинского датчика, расчёт параметров инженерных систем (кейс № 2)
Мировоззренческие мотивы	Стремление к формированию целостной картины мира; понимание места науки в культуре	Проблемно- мировоззренческие кейсы, исторические экскурсы	Разрушение мифа о «невесомости» через расчёт орбитальной скорости и связь с современными технологиями (кейс № 3)
Коммуникативные мотивы	Потребность в сотрудничестве,	Групповая работа над проектами; дискуссии	Обсуждение вариантов

	обсуждении, совместном поиске решения	по проблемным вопросам	инженерного решения в малых группах с последующей защитой проекта
Мотивы саморазвития	Стремление к преодолению трудностей, развитию собственных способностей	Дифференцированные задания; элементы геймификации; рефлексия	Решение задач повышенной сложности с последующим самоанализом; ведение «портфолио открытий»

Таблица 2 демонстрирует, что предложенные в статье приёмы не случайны: каждый из них адресован определённой группе мотивов, выделенных в психолого-педагогической литературе. Это позволяет учителю осознанно конструировать урок, обеспечивая охват всей мотивационной сферы учащихся.

Диагностика эффективности предложенных приёмов

Поскольку предложенные методические приёмы направлены на развитие различных компонентов общего развития школьников, для оценки их эффективности необходим комплексный диагностический инструментарий. Нами разработана система критериев и показателей, позволяющая учителю отслеживать динамику мотивационной и познавательной сферы учащихся (таблица 3).

Таблица 3.

Критерии оценки эффективности методических приёмов

Компонент общего развития	Критерий оценки	Методы диагностики	Показатели эффективности
Критическое мышление (кейс № 1)	Способность выявлять противоречия и строить аргументированные выводы	Анализ устных ответов; решение проблемных задач; экспертная оценка проектов	Рост доли учащихся, самостоятельно формулирующих гипотезы; увеличение числа аргументированных ответов
Инженерное мышление (кейс № 2)	Умение работать с многофакторными ограничениями; переход от формулы к проектному параметру	Решение задач с профессиональным контекстом; анализ проектных работ	Успешность выполнения заданий повышенной сложности; выбор профильных предметов
Научная картина мира (кейс № 3)	Разрушение устойчивых мифов; ценностное отношение к научному знанию	Методика А.В. Желеевой [4]; анализ эссе и рефлексивных карт	Снижение доли учащихся с внешними мотивами; рост интереса к естественно-научным дисциплинам
Устойчивость мотивации	Переход от ситуативного интереса к устойчивому познавательному мотиву	Методика А.В. Желеевой [4]; наблюдение за выбором заданий	Рост доли учащихся, выбирающих задания повышенной сложности; участие во внеурочной деятельности

Предложенный инструментарий может быть использован учителем как на этапе диагностики исходного уровня мотивации, так и для мониторинга динамики в процессе применения описанных приёмов.

Апробация разработанной системы критериев в условиях реальной учебной практики составляет перспективу дальнейших исследований.

Проведённое теоретико-методическое исследование позволяет сформулировать ряд положений о роли мотивации к изучению физики в обеспечении полноценного общего развития школьников.

Во-первых, подтверждено, что снижение познавательного интереса к физике не является изолированной педагогической проблемой: оно напрямую ведёт к сужению развивающего потенциала школьного образования, ослаблению аналитических способностей учащихся и формированию фрагментарной, лишённой научной целостности картины мира. Таким образом, работа над мотивацией – это не «педагогическая надстройка», а необходимое условие реализации развивающей функции предмета.

Во-вторых, систематизация методических приёмов показала, что активизация познавательного интереса достигается не за счёт «развлекательности» урока, а через раскрытие подлинной интеллектуальной и мировоззренческой глубины физики. Каждый из рассмотренных приёмов вносит специфический вклад в общее развитие обучающихся:

проблемные ситуации на основе когнитивного конфликта развивают критическое мышление, умение выявлять противоречия и преодолевать их на научной основе;

задачи с профессиональным контекстом формируют инженерное мышление, способность работать с многофакторными ограничениями и видеть связь фундаментальной науки с технологической практикой;

проблемно-мировоззренческие кейсы обеспечивают формирование научной картины мира, разрушают бытовые мифы и воспитывают ценностное отношение к научному знанию.

В-третьих, предложенные приёмы не изолированы друг от друга, а образуют единую методическую систему, в которой мотивационный, познавательный, развивающий и мировоззренческий результаты урока достигаются одновременно. Такой комплексный подход соответствует требованиям ФГОС ООО и СОО к достижению метапредметных результатов и формированию функциональной грамотности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что описанные методические приёмы не требуют специального технического оснащения или коренной перестройки учебного процесса: они могут быть интегрированы в

традиционный урок физики на любом его этапе – актуализации знаний, изучения нового материала, закрепления или контроля. Это делает предложенные решения доступными для широкого круга учителей, включая педагогов сельских школ с ограниченными ресурсами.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария, позволяющего объективно измерять вклад отдельных методических приёмов в показатели общего развития школьников, а также с адаптацией предложенных подходов к условиям инклюзивного обучения и работы с одарёнными детьми.

Таким образом, преодоление кризиса мотивации к изучению физики возможно не через упрощение предмета, а через более полное раскрытие его развивающего потенциала. Именно в этом и заключается педагогический ресурс физики как учебного предмета, который формирует не только предметные знания, но и интеллектуальные качества личности школьника.

Список источников и литературы

1. Бухарова Т.В., Вайндорф-Сысоева М.Е., Кудрявцева Л.А. Проектная деятельность как способ повышения мотивации к обучению физике // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта : Редакционно-издательский отдел Гуманитарно-педагогической академии, 2025. Вып. 86. Ч. 2. С. 51–55.
2. Гобова Е.Г. Геймификация как инструмент повышения учебной мотивации в цифровой образовательной среде // Вестник науки. 2026. №5 (98). Том 1. С. 424–429.
3. Горохова Р.И., Никитин П.В. Формирование учебной мотивации на уроках физики с использованием инновационных технологий // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2020. Т. 16. №3. С. 721–729.
4. Желеева А.В. Диагностика мотивации школьников к изучению физики // Наука и школа. 2015. №4. С. 155–161.
5. Мокляк Д.С. Изучение причин снижения познавательного интереса к физике у обучающихся школ и вузов // Преподаватель XXI век. 2021. № 2. Ч. 1. С. 86–93.
6. Опарина Я.О. Формирование положительной образовательной мотивации у академически неуспешных школьников средствами учебных заданий, направленных на развитие гибких навыков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 04. С. 35–48.
7. Румбешта Е.А., Ткачев А.М. Использование домашних опытов для развития мотивации учащихся основной школы к изучению физики // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 4 (32). С. 17–26.
8. Садуакасова Р.Р. Применение искусственного интеллекта на уроках физики в школе // Вестник науки. 2024. №11(80). Том 2. С. 821–826.

9. Сафонцева Н.Ю. К вопросу о фундаментализации российского образования: физическое знание глазами студентов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6(97). С. 211–216.

10. Талхигова Х.С. Проблема использования исторического материала как средство формирования мотивации изучения физики в средней школе // Евразийское научное объединение. 2020. № 4-6(62). С. 414–415.

11. Титов Р.О., Силин А.В. Перспективы и возможности искусственного интеллекта в повышении мотивации учащихся к изучению физики в средней школе // Вестник Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. 2025. № 1(10). С. 80–87.

12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.

13. Юшкова Е.Ю. Дополнительная образовательная программа как фактор повышения качества освоения дисциплины «Физика» // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10 (112). Ч. 3. С. 81–85.

References

1. Bukharova T.V., Vaindorf-Sysoeva M.E., Kudryavtseva L.A. Proektnaya deyatel'nost' kak sposob povysheniya motivatsii k obucheniyu fizike [Project activity as a way to increase motivation to learn physics]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov* [Problems of modern pedagogical education. Collection of scientific works], Yalta, Editorial and Publishing Department of the Humanities and Pedagogical Academy, 2025, issue 86, part 2, pp. 51–55, in Russian.

2. Gobova E.G. Geymifikatsiya kak instrument povysheniya uchebnoy motivatsii v tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Gamification as a tool for increasing educational motivation in the digital educational environment]. *Vestnik nauki*, 2026, no. 5 (98), vol. 1, pp. 424–429, in Russian.

3. Gorokhova R.I., Nikitin P.V. Formirovanie uchebnoy motivatsii na urokakh fiziki s ispolzovaniem innovatsionnykh tekhnologiy [Formation of educational motivation in physics lessons using innovative technologies]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 721–729, in Russian.

4. Zheleeva A.V. Diagnostika motivatsii shkolnikov k izucheniyu fiziki [Diagnostics of schoolchildren's motivation to study physics]. *Nauka i shkola*, 2015, no. 4, pp. 155–161, in Russian.

5. Moklyak D.S. Izuchenie prichin snizheniya poznavatel'nogo interesa k fizike u obuchayushchikhsya shkol i vuzov [Study of the reasons for the decline in cognitive interest in physics among school and university students]. *Prepodavatel XXI vek*, 2021, no. 2, part 1, pp. 86–93, in Russian.

6. Oparina Ya.O. Formirovanie polozhitel'noy obrazovatel'noy motivatsii u akademicheskikh neuspeshnykh shkolnikov sredstvami uchebnykh zadaniy,

napravlennykh na razvitie gibkikh navykov [Formation of positive educational motivation in academically unsuccessful schoolchildren through learning tasks aimed at developing soft skills]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, 2023, no. 04, pp. 35–48, in Russian.

7. Rumbeshta E.A., Tkachev A.M. Ispolzovanie domashnikh opytov dlya razvitiya motivatsii uchashchikhsya osnovnoy shkoly k izucheniyu fiziki [Use of home experiments to develop motivation of basic school students to study physics]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 2020, no. 4 (32), pp. 17–26, in Russian.

8. Saduakasova R.R. Primenenie iskusstvennogo intellekta na urokakh fiziki v shkole [Application of artificial intelligence in physics lessons at school]. *Vestnik nauki*, 2024, no. 11 (80), vol. 2, pp. 821–826, in Russian.

9. Safontseva N.Yu. K voprosu o fundamentalizatsii rossiyskogo obrazovaniya: fizicheskoe znanie glazami studentov [On the issue of fundamentalization of Russian education: physical knowledge through the eyes of students]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2022, no. 6 (97), pp. 211–216, in Russian.

10. Talkhigova Kh.S. Problema ispolzovaniya istoricheskogo materiala kak sredstvo formirovaniya motivatsii izucheniya fiziki v sredney shkole [The problem of using historical material as a means of forming motivation to study physics in secondary school]. *Evraziyskoe nauchnoe ob"edinenie*, 2020, no. 4-6 (62), pp. 414–415, in Russian.

11. Titov R.O., Silin A.V. Perspektivy i vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta v povyshenii motivatsii uchashchikhsya k izucheniyu fiziki v sredney shkole [Prospects and possibilities of artificial intelligence in increasing students' motivation to study physics in secondary school]. *Vestnik Tulskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. L.N. Tolstogo*, 2025, no. 1 (10), pp. 80–87, in Russian.

12. Shchukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatelnykh interesov uchashchikhsya [Pedagogical problems of forming students' cognitive interests]. Moscow, Pedagogika, 1988, 208 p., in Russian.

13. Yushkova E.Yu. Dopolnitelnaya obrazovatel'naya programma kak faktor povysheniya kachestva osvoeniya distsipliny "Fizika" [Additional educational program as a factor in improving the quality of mastering the discipline "Physics"]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2021, no. 10 (112), part 3, pp. 81–85, in Russian.

Статья поступила в редакцию 29.05.2026;
одобрена после рецензирования 15.06.2026;
принята к публикации 19.06.2026.

The paper was submitted 29.05.2026;
approved after reviewing 15.06.2026;
accepted for publication 19.06.2026.

УДК 37 (470.64)

Для цитирования: Балахова В.С. Обучение детей мигрантов в Кабардино-Балкарской Республике: проблемы адаптации, социализации и интеграции в образовательную среду // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 53–64.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-53-64

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ
РЕСПУБЛИКЕ: ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ, СОЦИАЛИЗАЦИИ И
ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**
(Рецензирована)

Балахова Венера Сафарбиевна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения детей мигрантов в Кабардино-Балкарской Республике в условиях интенсификации миграционных процессов. На основе анализа региональных миграционных данных и нормативно-правовой базы раскрываются специфика и ключевые проблемы включения детей мигрантов в региональную образовательную среду. Предлагаются организационно-методические рекомендации для образовательных учреждений Кабардино-Балкарской Республики, направленные на формирование эффективной системы работы с детьми из семей мигрантов в условиях полиэтнического состава населения.

Ключевые слова: мигранты, образование, адаптация, социализация, интеграция, полиэтническая среда, русский язык, педагогические технологии.

**EDUCATION FOR CHILDREN OF MIGRANTS
IN THE KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC: PROBLEMS
OF ADAPTATION, SOCIALIZATION, AND INTEGRATION INTO
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Balakhova Venera Safarbievna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article discusses the current problems of educating migrant children in the Kabardino-Balkarian Republic in the context of intensified migration processes. Based on the analysis of regional migration data and the legal framework, the article reveals the specifics and key challenges of including migrant children in the regional educational environment. The article also provides organizational and methodological recommendations for educational institutions in the Kabardino-Balkarian Republic aimed at creating an effective system for working with children from migrant families in a multi-ethnic environment.

Keywords: migrants, education, adaptation, socialization, integration, multi-ethnic environment, Russian language, pedagogical technologies.

Интеграция детей из семей мигрантов в национальные образовательные системы является одной из актуальных проблем современного образования. Миграционные процессы оказывают существенное влияние на социокультурный и образовательный ландшафт субъектов Российской Федерации. Кабардино-Балкарская Республика, являясь частью Северо-Кавказского федерального округа (СКФО), не является исключением.

По данным Управления по вопросам миграции МВД по КБР, в 2021 году на постоянное место жительства в республику прибыли 7722 человека, из которых 2252 человека – это граждане иностранных государств, преимущественно из стран СНГ (Узбекистан, Армения, Азербайджан) и дальнего зарубежья (Индия, Сирия, Иордания) [Кабардино-Балкарская правда 2022].

Кроме этого, начиная с 2011-2012 гг. в республику прибывают беженцы-репатрианты из Сирии в основном черкесского происхождения. Их численность к концу 2016 года достигла около 1500 человек.

Все это ведет к увеличению числа детей из семей мигрантов в школах республики, создавая комплексные педагогические, социальные и культурно-языковые вызовы. При этом специфика Кабардино-Балкарской Республики состоит в том, что сама республика является полиэтническим регионом с тремя государственными языками – русским, кабардинским и балкарским. Данная особенность формирует условия, способствующие исследованию механизмов включения детей-мигрантов в региональную систему образования.

Обоснование актуальности темы статьи позволяет сформулировать цель исследования, которая заключается в комплексном анализе проблем обучения детей мигрантов в КБР, а также разработка теоретических и практических подходов к их решению.

Вхождение детей мигрантов в новую культурную и образовательную среду в современной научной литературе описывается с помощью трех основных категорий: «интеграция», «адаптация», «социализация».

Вышеуказанные понятия близки по содержанию, но между ними имеются существенные различия.

Интеграция (интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение; лат. *integer* – целый), понимаемая как принятие его за счет создания необходимых политических, экономических, социальных, педагогических и других условий [Касенова, Мусатова, Джурабаева, Кергилова, Орлова, Подзорова, Ушакова 2020].

Интеграция выступает желаемым результатом вхождения ребенка в новое общество и достигается в процессе адаптации и социализации.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспосаблию) детей мигрантов представляет собой многоуровневый процесс активного приспособления к условиям новой среды, включающий три уровня:

физический – приспособление организма к новым климатическим и бытовым условиям;

психологический – реакция на принятие или не принятие ребенка социальным окружением;

социальный – включение в систему социальных норм и отношений принимающего общества.

Социализация детей мигрантов – это процесс интеграции ребенка в социальную среду, в ходе которого происходит накопление и усвоение социального опыта, формирующие личность активного гражданина, реализующего свою социальную позицию через участие в общественной деятельности и построение социальных отношений. В науке выделяются три подхода к взаимосвязи адаптации и социализации: адаптация невозможна без социализации; социализация предполагает полную интеграцию через адаптацию; социализация предполагает не только адаптацию, но и активное взаимодействие ребенка со средой, вплоть до преобразования последней.

Следовательно, в рамках образовательной политики принципиально важно рассматривать все три процесса в их взаимозависимости: успешная адаптация создает условия для социализации, которая в совокупности обеспечивает интеграцию ребенка-мигранта в принимающее общество.

Кабардино-Балкарская Республика отличается довольно специфической структурой миграционных потоков. По данным официальной статистики Росстата за 2010-2023 гг., республика исторически характеризуется отрицательным сальдо внутренней миграции: ежегодно из Кабардино-Балкарской Республики выезжает больше трудоспособного населения, чем пребывает. Основным фактором оттока является социально-экономический – низкий уровень занятости и несоответствие имеющихся вакансий образовательно-квалификационной структуре населения [Табаксоев 2023].

Вместе с тем республика характеризуется встречным притоком трудовых мигрантов преимущественно из Центральной Азии (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан), занятых в строительстве, сельском хозяйстве и сфере услуг. Значительная часть из них прибывает с семьями, в том числе с детьми школьного возраста. Кроме того, с 2011 года республика приняла около 1500 репатриантов-черкесов из Сирии, чьи дети также нуждаются в специализированных образовательных программах.

Следует учитывать, что значительная часть прибывающих мигрантов и их дети не владеют или слабо владеют русским языком, что создает серьезный барьер для включения в образовательный процесс.

По данным о лицах, получивших временное убежище в Кабардино-Балкарской Республике в 2021 году, из 10 человек четверо не знают русского языка вовсе [Кабардино-Балкарская правда 2022].

Кабардино-Балкарская Республика является полиэтническим регионом, что формирует уникальный – и одновременно усложненный – контекст для образования детей мигрантов. В республике наряду с русским языком как государственные функционируют кабардинский и балкарский языки. В соответствии с Законом КБР «Об образовании» [№23-РЗ от 24 апреля 2014г.] и Законом «О языках народов Кабардино-Балкарской Республики» [№1-РЗ от 16 января 1995г.] образование в общеобразовательных учреждениях осуществляется на русском языке, однако кабардинский и балкарский языки изучаются обязательно для носителей этих языков и факультативно для остальных обучающихся.

Для детей мигрантов, которые не являются носителями ни кабардинского, ни балкарского языков, эта ситуация оборачивается двойной лингвистической нагрузкой. Им необходимо одновременно осваивать русский язык как язык обучения и адаптироваться к культурной среде с несколькими языками и традициями.

Обеспечение права на образование детей иностранных граждан в Кабардино-Балкарской Республике осуществляется в соответствии с федеральным законодательством, прежде всего Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2012]. К числу основных процедур, непосредственно касающихся детей мигрантов, относится обязательное тестирование на знание русского языка при поступлении в общеобразовательные учреждения. В Министерстве просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики разработаны соответствующие инструкции для родителей (законных представителей) детей иностранных граждан и лиц без гражданства, проходящих тестирование, достаточное для освоения

образовательных программ начального, основного и среднего общего образования.

Многонациональный состав России и участие в международных миграционных процессах привели к формированию в образовательных учреждениях полиэтнических классов. Для республики эта проблема имеет специфическое измерение: в сельских районах уже ощущается нехватка квалифицированных педагогов, способных работать с детьми, не владеющими русским языком, а сама образовательная среда нередко является моноэтничной, что дополнительно затрудняет языковую социализацию.

Систематические исследования показывают, что дети мигранты, приехавшие в инокультурный регион в возрасте, соответствующем средней ступени школьного образования, испытывают наибольшие трудности с освоением школьной программы. [Спирина 2024].

Это с особой остротой проявляется в школах с преобладанием одного этнического состава, где у детей мигрантов отсутствует естественная языковая среда для практики русского языка вне уроков.

Данное обстоятельство обусловило необходимость переподготовки педагогов и разработки специальных программ для работы с детьми разных национальностей.

На основе анализа имеющихся материалов можно выделить следующие ключевые педагогические направления актуальные для образовательных учреждений Кабардино-Балкарской Республики:

обеспечение систематической языковой поддержки детей мигрантов, что требует специальных занятий по русскому языку как иностранному, а также создание «начинающих групп» по аналогии с уже применяемой в КБР практикой в отношении кабардинского и балкарского языков;

адаптация детей мигрантов на психологическом уровне предполагает снятие стресса, связанного с неприятием в новом коллективе. В школах КБР необходимо усиление роли педагога-психолога, специализирующегося на работе с детьми из семей мигрантов;

социализация детей неотделима от включенности его семьи в жизнь принимающего сообщества. В образовательных учреждениях республики предполагается выстраивание системного взаимодействия с родителями детей-мигрантов: проведение информационных встреч, оказание консультативной помощи по вопросам законодательства, культуры и образования.

С учетом высокого уровня этнического разнообразия Кабардино-Балкарской Республики принципиально важно воспитывать у всех учащихся навыки межкультурной коммуникации, толерантности и уважения к различным

традициям – как к местным (кабардинской, балкарской, русской), так и к культурам вновь прибывающих.

Достижение результата интеграции зависит как от характеристик самого мигранта, так и от принимающего общества, национальной концепции, отношения к мигрантам, создания педагогических и иных условий. К числу системных факторов, препятствующих успешной интеграции детей мигрантов в образовательную систему Кабардино-Балкарской Республики можно отнести:

языковой барьер – недостаточное владение русским языком, который является языком обучения;

социально-экономическая уязвимость семей мигрантов – нестабильная занятость, жилищная нестабильность, перегруженность родителей;

ксенофобия и мигрантофобия – отрицательное отношение части местного населения к мигрантам, распространяющееся, в том числе и на детей школьного возраста;

дефицит квалифицированных педагогических кадров в сельской местности, где сосредоточена значительная часть трудовых мигрантов.

На региональном уровне не разработаны и не внедрены специализированные программы, направленные на взаимодействие с детьми-мигрантами;

Отсутствие четкого правового регулирования положения отдельных категорий мигрантов (в частности, беженцев из Сирии, испытывающих трудности с оформлением гражданства).

Таким образом, проблема обучения детей мигрантов в Кабардино-Балкарской Республике является многоаспектной и требует системного подхода. Теоретический анализ подтверждает, что успешное включение ребенка-мигранта в новую среду предполагает целостный процесс, охватывающий адаптацию (на физиологическом, психологическом и социальном уровнях), социализацию и интеграцию как принятие ребенка обществом при создании необходимых условий.

В рамках настоящего исследования на основе анкетирования был проведён эмпирический анализ профессиональных компетенций и педагогических практик работников образования общеобразовательных учреждений Кабардино-Балкарской Республики в контексте социокультурной интеграции детей из семей мигрантов в образовательный процесс».

В опросе принимали участие педагоги общеобразовательных организаций Кабардино-Балкарской Республики. Инструментарий включал 10 вопросов, охватывающих следующие тематические блоки:

№	Тематический блок
1	Языковой барьер (доля детей с трудностями)
2	Методическая адаптация
3-6	Институциональная обеспеченность
7-8	Культурно-педагогические компетенции
9	Информированность семей
10	Профессиональная подготовка педагогов

Респонденты оценивают долю детей-мигрантов, испытывающих серьезные трудности с русским языком, как языком обучения, приблизительно одинаково: 52 респондента – 2-3%, 48 респондентов – 2%. Несмотря на невысокие цифры в процентном выражении, в реальных условиях наполняемости классов (25-30 учеников). Это означает присутствие 1 ребенка с языковым дефицитом в каждом классе, что требует систематической педагогической реакции.

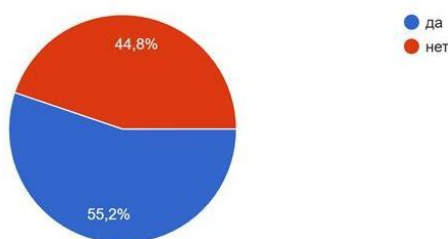


Рис. 1. Итоги анкетирования

Это свидетельствует о том, что педагоги (100% выборки) подтверждают применение специальных методических приемов: адаптированных заданий, наглядности, двуязычных материалов. Педагоги на уровне собственной практики стремятся компенсировать имеющиеся трудности, действуя преимущественно в режиме индивидуальной инициативы, а не в рамках системных институциональных решений.

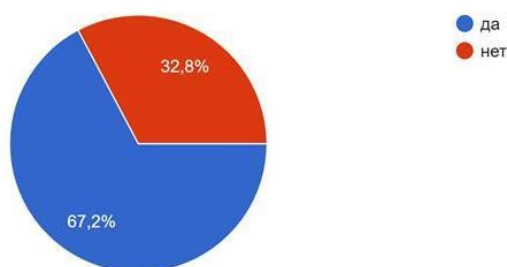


Рис. 2. Итоги анкетирования

Именно здесь фиксируется наиболее значимое расхождение между ответами респондентов. Данное расхождение указывает на неоднородность институциональной готовности образовательных организаций. Часть респондентов работает в среде, где перечисленные механизмы поддержки фактически отсутствуют, тогда как остальная часть респондентов в более обеспеченном учреждении. При этом все педагоги считают нормативно-правовую базу достаточной, что может свидетельствовать либо о формальном восприятии регуляторной среды, либо о разрыве между наличием нормативов и их практической реализацией на местах.

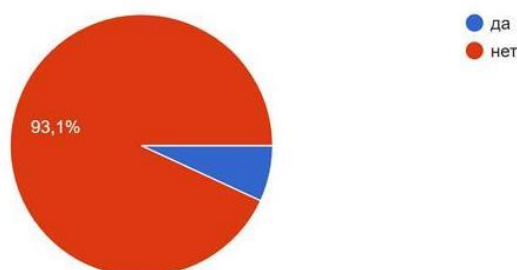


Рис. 3. Итоги анкетирования

Отсутствие специальной профессиональной подготовки у педагогов (100% выборки) является тревожным сигналом. Педагоги, работающие с детьми-мигрантами, не имея специализированных компетенций, вынуждены опираться исключительно на собственный педагогический опыт и интуицию, что существенно снижает системное качество интеграционной работы.

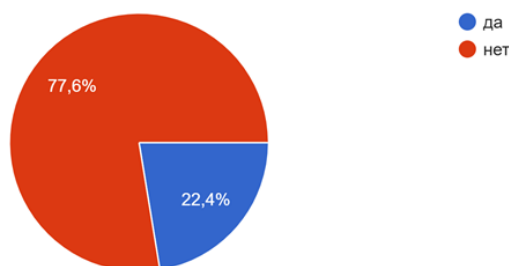


Рис. 4. Итоги анкетирования

Все педагоги ответили отрицательно на вопросы о нехватке инструментов для межкультурного диалога и о столкновении с культурными затруднениями. Это можно интерпретировать неоднозначно: Оптимистичная интерпретация: педагоги реально владеют достаточными компетенциями в сфере поликультурного образования;

Критическая интерпретация: педагоги могут не осознавать имеющихся дефицитов или воспринимать культурные сложности как норму, не квалифицируя их как «затруднения».

Параметр		
Программы доп. занятий по русскому языку	✗Нет	✓Да
Специальные программы обучения для мигрантов	✗Нет	✓Да
Индивидуальный маршрут обучения	✗Нет	✓Да
Достаточность нормативно-правовой базы	✓Да	✓Да

Именно здесь фиксируется наиболее значимое расхождение между ответами респондентов. Данное расхождение указывает на неоднородность институциональной готовности образовательных организаций. Часть респондентов работает в среде, где перечисленные механизмы поддержки фактически отсутствуют, тогда как другие респонденты – в учреждениях, обладающих большим количеством ресурсов. При этом все респонденты считают нормативно-правовую базу достаточной, что может свидетельствовать либо о формальном восприятии регуляторной среды, либо о разрыве между наличием нормативов и их практической реализацией на местах (феномен, хорошо описанный в исследованиях образовательной политики) [Болотина, Смирнова 2021].

На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы:

Языковой дефицит присутствует во всех классах, однако его масштаб оценивается педагогами как относительно небольшой (2%), что не снимает необходимости системной реакции.

Методическая инициатива педагогов опережает институциональное обеспечение: учителя используют адаптивные методы, не имея при этом специальной подготовки. Это указывает на высокую профессиональную мотивацию при структурной необеспеченности деятельности.

Значительная институциональная неоднородность: одни школы располагают программами поддержки и индивидуальными маршрутами, другие – нет, что свидетельствует об отсутствии единых стандартов реализации поликультурной образовательной политики.

Разрыв между нормой и практикой: признавая достаточность нормативной базы, педагоги одновременно подтверждают отсутствие её практических

механизмов в ряде учреждений. Это классическое противоречие между декларативным и реальным уровнями образовательной политики.

Полное отсутствие специализированного повышения квалификации у педагогов свидетельствует о системном дефиците профессиональной подготовки кадров для работы с детьми-мигрантами.

Полученные данные, позволяют наметить контуры ключевой проблемы: педагоги действуют в условиях структурного дефицита – без специализированной подготовки, при неравномерном распределении институциональных ресурсов поддержки. Преодоление этого дефицита требует системных мер: разработки и унификации программ повышения квалификации, обязательного введения индивидуальных образовательных маршрутов для детей-мигрантов и создания механизмов информирования семей о функционировании российской системы образования.

Дальнейшая верификация выявленных тенденций требует проведения масштабного исследования на репрезентативной выборке педагогических работников.

Список источников и литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.06.2023) // Справочная правовая система «Гарант». – URL : <https://internet.garant.ru/#/startpage:2> (дата обращения: 10.05.2026).

2. Об образовании : Закон Кабардино-Балкарской Республики № 23-РЗ от 24 апреля 2014 г. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/412302877> (дата обращения: 10.05.2026).

3. О языках народов Кабардино-Балкарской Республики : Закон Кабардино-Балкарской Республики № 1-РЗ от 16 января 1995 г. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/802054078> (дата обращения: 10.05.2026).

4. О государственной программе КБР «Развитие образования в Кабардино-Балкарской Республике : Постановление Правительства Кабардино-Балкарской Республики № 86-ПП от 22.04.2020. – URL : <https://publication.pravo.gov.ru/document/0700202004280005?index=39> (дата обращения: 10.05.2026).

5. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. №2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskiy-sostav-shkol-i-migratsionnyy-status-shkolnikov-v-rossii> (дата обращения: 10.05.2026).

6. Болотина М.А., Попова Д.В., Яремовский Е.Н. Лингвокультурологический аспект локализации внутриигровых терминов и реалий (на материале компьютерной игры «Disco Elysium») // Вестник

Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 41–55.

7. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др.]. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2020. – 198 с.

8. Миграционные процессы в КБР в 2021 году. – URL : <https://kbpravda.ru/node/10777> (дата обращения: 10.05.2026).

9. Табаксоев И.А. Современные демографические и миграционные процессы в КБР и их влияние на социально-экономическое развитие // Известия КБНЦ РАН. 2023. №6 (116). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-demograficheskie-i-migratsionnye-protsessy-v-kbr-i-ih-vliyanie-na-sotsialno-ekonomicheskoe-razvitiye> (дата обращения: 10.05.2026).

10. Такова А.Н. Миграционные процессы в двухсубъектных республиках Северного Кавказа // Манускрипт. 2017. № 12-1 (86). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/migratsionnye-protsessy-v-dvuhsubektnyh-respublikah-severnogo-kavkaza-kabardino-balkariya-i-karachaevo-cherkesiya-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 10.05.2026).

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On education in the Russian Federation] : Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on June 24, 2023). *Spravochnaya pravovaya sistema «Garant»*. Available at: <https://internet.garant.ru/#/startpage:2> (accessed: 10 May 2026), in Russian.

2. Ob obrazovanii [On education] : Law of the Kabardino-Balkarian Republic No. 23-RZ of April 24, 2014. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/412302877> (accessed: 10 May 2026), in Russian.

3. O yazykakh narodov Kabardino-Balkarskoy Respubliki [On the languages of the peoples of the Kabardino-Balkarian Republic] : Law of the Kabardino-Balkarian Republic No. 1-RZ of January 16, 1995. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/802054078> (accessed: 10 May 2026), in Russian.

4. O gosudarstvennoy programme KBR «Razvitie obrazovaniya v Kabardino-Balkarskoy Respublike» [On the state program of the KBR "Development of education in the Kabardino-Balkarian Republic"] : Decree of the Government of the Kabardino-Balkarian Republic No. 86-PP of April 22, 2020. Available at: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0700202004280005?index=39> (accessed: 10 May 2026), in Russian.

5. Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Kazartseva E.V. Etnicheskiy sostav shkol i migratsionnyy status shkolnikov v Rossii [Ethnic composition of schools and migration status of schoolchildren in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, 2015, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskiy-sostav-shkol-i-migratsionnyy-status-shkolnikov-v-rossii> (accessed: 10 May 2026), in Russian.

6. Bolotina M.A., Popova D.V., Yaremovskiy E.N. Lingvokulturologicheskiy aspekt lokalizatsii vnutriigrovykh terminov i realiy (na materiale kompyuternoy igry «Disco Elysium») [Linguocultural aspect of localization of in-game terms and realities (based on the computer game "Disco Elysium")]. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psikhologiya*, 2025, no. 1, pp. 41–55, *in Russian*.
7. Kasenova N.N., Musatova O.V., Dzhurabaeva G.K. et al. Rabota s detmi migrantov v obrazovatelnykh organizatsiyakh [Work with migrant children in educational organizations]. Novosibirsk, Izdatelstvo Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2020. 198 p., *in Russian*.
8. Migratsionnye protsessy v KBR v 2021 godu [Migration processes in the Kabardino-Balkarian Republic in 2021]. Available at: <https://kbpravda.ru/node/10777> (accessed: 10 May 2026), *in Russian*.
9. Tabaksoev I.A. Sovremennye demograficheskie i migratsionnye protsessy v KBR i ikh vliyanie na sotsialno-ekonomicheskoe razvitie [Modern demographic and migration processes in the KBR and their impact on socio-economic development]. *Izvestiya KBNTs RAN*, 2023, no. 6 (116). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-demograficheskie-i-migratsionnye-protsessy-v-kbr-i-ih-vliyanie-na-sotsialno-ekonomicheskoe-razvitie> (accessed: 10 May 2026), *in Russian*.
10. Takova A.N. Migratsionnye protsessy v dvukhspeknykh respublikakh Severnogo Kavkaza [Migration processes in two-subject republics of the North Caucasus]. *Manuskript*, 2017, no. 12-1 (86). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/migratsionnye-protsessy-v-dvukhspeknykh-respublikah-severnogo-kavkaza-kabardino-balkariya-i-karachaevo-cherkesiya-na-sovremennom-etape> (accessed: 10 May 2026), *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 22.05.2026;
одобрена после рецензирования 11.06.2026;
принята к публикации 15.06.2026.

The paper was submitted 22.05.2026;
approved after reviewing 11.06.2026;
accepted for publication 15.06.2026.

УДК 382.881.161.1

Для цитирования: Унатлоков В.Х. Лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № . С. 65–78.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-65-78

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**
(Рецензирована)

Унатлоков Вячеслав Хаутиевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет
имени Х.М. Бербекова»

Аннотация. В статье теоретически обосновывается лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений. Текст рассматривается как интегративная дидактическая единица, в которой сопрягаются языковая система, речевая деятельность, жанрово-стилевая организация, профессиональный тезаурус и аксиологическая составляющая языкового образования. Особое внимание уделяется специфике нефилологической аудитории, для которой русский язык выступает средством учебно-научной социализации, профессиональной коммуникации и речемышлительного моделирования предметного знания. На основе анализа отечественных лингводидактических и функционально-стилистических исследований раскрываются когнитивно-смысловой, лексико-грамматический, жанрово-стилевой, коммуникативно-прагматический, аксиологический и метапредметный компоненты работы с текстом.

Предлагается теоретическая модель поэтапной организации текстоцентрической работы без обращения к эмпирической проверке. Уточняется понятийный аппарат исследования, обозначаются перспективы дальнейшего методического проектирования.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, лингводидактика, русский язык, студенты нефилологических направлений, профессионально ориентированный текст, текстовая компетентность, функциональная стилистика, речевая деятельность.

THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE TEXT-CENTERED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO NON-PHILOLOGY STUDENTS

Unatlov Vyacheslav Khautievich

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

Abstract. The article theoretically substantiates the linguodidactic potential of the text-centered approach in teaching Russian to students of non-philological fields. The text is considered as an integrative didactic unit that combines the language system, speech activity, genre-style organization, professional thesaurus, and the axiological component of language education. Special attention is paid to the specifics of the non-philological audience, for whom Russian serves as a means of academic and scientific socialization, professional communication, and speech-thinking modeling of subject knowledge. Based on the analysis of domestic linguodidactic and functional-stylistic studies, the cognitive-semantic, lexical-grammatical, genre-stylistic, communicative-pragmatic, axiological, and meta-subject components of working with a text are revealed.

A theoretical model of the step-by-step organization of text-centric work is proposed without referring to empirical verification. The conceptual framework of the study is clarified, and the prospects for further methodological design are outlined.

Keywords: text-centered approach, linguodidactics, Russian language, students of non-philological fields, professionally oriented text, text competence, functional stylistics, and speech activity.

В условиях усложнения профессиональной коммуникации в высшей школе проблема обучения русскому языку студентов нефилологических направлений приобретает особую лингводидактическую значимость. Русский язык здесь выступает не только объектом нормативно-грамматического усвоения, но и средством смыслопорождения, понятийной категоризации, научной аргументации и жанрово-речевой самоорганизации будущего специалиста. Поэтому ориентация на изолированное изучение языковых единиц оказывается недостаточной: студенту необходимо овладеть механизмами восприятия, интерпретации, компрессии, трансформации и самостоятельного продуцирования профессионально ориентированных текстов [Коренева 2010, 117].

Теоретической основой обращения к текстоцентрическому подходу выступают труды отечественных исследователей. Т. М. Дридзе, разрабатывая теорию текстовой деятельности, показала, что «текст функционирует как форма социальной коммуникации и способ смысловой координации субъектов общения» [Дридзе 1984, 64–84]. М. Н. Кожина в русле функциональной стилистики обосновала «зависимость языковой организации текста от сферы общения, коммуникативной задачи и стилевой принадлежности» [Кожина,

Дускаева, Салимовский 2008, 35–52]. Т. А. Ладыженская разработала «систему развития связной речи, в которой текст рассматривается как естественная среда формирования речевых умений» [Ладыженская 1975, 31–45]. А. Д. Дейкина раскрыла «аксиологическую направленность преподавания русского языка, связанную с формированием языковой личности, осознающей ценностный и культурный потенциал родного слова» [Дейкина 2019, 10–29].

Актуальность статьи определяется противоречием между потребностью нефилологических студентов в развитой текстовой, речевой и профессионально-коммуникативной компетентности и недостаточной разработанностью способов системного включения учебно-научного и профессионального текста в языковую подготовку. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании лингводидактического потенциала текстоцентрического подхода. Для достижения цели необходимо уточнить сущность текстоцентризма, выявить функции текста как дидактической единицы, определить критерии отбора текстового материала и обозначить методические условия его результативного использования.

Методологическую базу исследования составляют теоретический анализ научно-методической литературы, систематизация положений функциональной стилистики, лингвистики текста, речеведения, аксиологической методики и профессионально ориентированного обучения русскому языку. Поскольку статья носит теоретический характер, эмпирическая часть не выделяется; в центре внимания находятся концептуальные основания, подлежащие последующему методическому проектированию и возможной опытной проверке.

Текстоцентрический подход в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений целесообразно рассматривать не как частный прием работы с учебным материалом, а как целостную лингводидактическую парадигму, в которой текст выступает исходной и конечной формой речемыслительной деятельности. В такой парадигме языковая единица не изымается из коммуникативного континуума, а получает функциональное истолкование внутри сверхфразового единства, жанрово-дискурсивной матрицы и определенной ситуации общения. Следовательно, «предметом методического внимания становится не только лексико-грамматическая правильность высказывания, но и его когерентность, когезия, тема-рематическая динамика, референциальная соотнесенность, модальность, интенциональная направленность и прагматическая целесообразность» [Ипполитова 1998, 21–38].

Теоретическая значимость текстоцентризма соотносится с идеями Т. М. Дридзе, разработавшей концепцию текстовой деятельности в структуре

социальной коммуникации. Существенным результатом ее исследований стало понимание текста как семиосоциопсихологического образования, в котором взаимодействуют коммуникативное намерение автора, смысловая программа сообщения и интерпретативная активность адресата [Дридзе 1984, 91–105]. Для лингводидактики это принципиально важно: обучающийся должен не только распознавать языковые формы, но и реконструировать смысловую архитектуру текста, устанавливать иерархию пропозиций, выявлять пресуппозиции, имплицитные связи, оценочные доминанты и способы речевого воздействия.

Другую методологическую опору образует функционально-стилистическая школа М. Н. Кожиной. В ее исследованиях доказано, что научный, официально-деловой, публицистический и иные функциональные стили различаются не внешним набором языковых примет, а «системой речевой организации, обусловленной сферой общения, задачей высказывания, типом адресата и социально закрепленным способом смыслового развертывания» [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 190–205]. В применении к нефилологической аудитории это означает необходимость изучать грамматику, лексику и синтаксис не изолированно, а через их роль в научном рассуждении, дефиниции, доказательстве, классификации, описании процесса, инструкции, отчете, аннотации и других жанрах профессионального общения.

Таким образом, текстоцентрический подход интегрирует системно-языковое, речеведческое, функционально-стилистическое, коммуникативно-деятельностное и аксиологическое основания обучения. Его методическая сущность заключается в том, что текст становится пространством одновременного анализа языка, речи, смысла, жанра, стиля, адресации и ценностной позиции. В отличие от традиционной линейной модели, при которой движение идет от правила к примеру, текстоцентризм предполагает обратимую траекторию: от целостного текста к языковым механизмам его построения и вновь к созданию собственного связного высказывания.

Студенты нефилологических направлений обращаются к русскому языку преимущественно в прагматико-профессиональном измерении. Для них он является не предметом собственно филологического описания, а инструментом учебно-научной социализации, профессиональной самопрезентации, межличностного и институционального взаимодействия. В вузовской практике данное обстоятельство порождает существенное методическое противоречие: курс русского языка и культуры речи нередко сохраняет нормативно-справочный характер, тогда как реальные коммуникативные потребности обучающихся связаны с чтением специальной литературы, конспектированием

лекций, подготовкой доклада, построением аргументации, составлением деловой документации, участием в обсуждении профессиональных задач [Коренева 2010, 117–121].

Именно поэтому в обучении нефилологов особенно значимы категории подъязыка специальности, профессионального тезауруса, терминологического поля и жанровой компетентности. Нефилологическая аудитория нуждается в освоении не отвлеченной совокупности правил, а функциональных способов употребления языковых средств в учебно-научном и профессиональном дискурсе. Для будущего инженера, юриста, экономиста, медика, управленца или специалиста естественнонаучного профиля важны умения понимать денотативно сложный текст, извлекать из него иерархически организованную информацию, сворачивать ее до тезисов, преобразовывать в схему, таблицу, план, резюме, а затем разворачивать в монологическое или письменное сообщение [Мотина 1988, 41–56; Пугачев 2016, 37–58].

Исследования профессионально ориентированного обучения показывают, что курс русского языка для нефилологов должен быть связан с междисциплинарной интеграцией и будущими речевыми действиями специалиста. А. В. Коренева обосновала необходимость формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на основе речевой ситуации, жанрового подхода и текстоориентированного обучения [Коренева 2010, 67–83]. Существенным результатом данного направления является переосмысление курса русского языка и культуры речи как метапредметной основы профессионального становления, а не как вспомогательного нормативного приложения к специальным дисциплинам.

В этой связи текст по специальности следует рассматривать как медиатор между языковой подготовкой и предметным знанием. Он соединяет понятийный аппарат специальности, грамматические модели научного изложения, речевые нормы профессионального сообщества и способы смысловой компрессии. При работе с таким текстом обучающийся осваивает не только новую лексику, но и типовые когнитивно-речевые операции: определение понятия, сопоставление явлений, объяснение причинно-следственных зависимостей, описание классификации, обоснование вывода, формулирование проблемы, аргументированное согласие или несогласие [Мотина 1988, 68–84; Трушина 2020, 1].

Лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода раскрывается через совокупность функций текста в учебном процессе. Во-первых, текст обладает когнитивно-смысловым потенциалом, поскольку репрезентирует знания не в виде разрозненных сведений, а как

структурированную систему пропозиций, связей и оценок. Работа с текстом формирует у обучающегося способность к смысловой сегментации, построению макроструктуры, выделению ключевых понятий, определению логико-семантических отношений между частями высказывания. На занятиях по русскому языку это особенно важно: студент постепенно переходит от поверхностного восприятия словесной оболочки к глубинной интерпретации содержания [Дридзе 1984, 106–124; Ипполитова 1998, 41–57].

Во-вторых, текст реализует лексико-грамматический потенциал. Термины, общенаучная лексика, отглагольные существительные, причастные и деепричастные обороты, конструкции со значением причины, следствия, условия, уступки, цели и сопоставления усваиваются продуктивнее, когда они представлены в естественной речевой среде. Текст демонстрирует валентностные связи слов, синтаксическую синонимию, способы номинализации, предикативное членение, средства анафорической и катафорической связи. В результате студент видит не только форму языковой единицы, но и ее текстообразующую функцию [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 205–224].

В-третьих, текст имеет стилистико-жанровый потенциал. Он позволяет выявить композиционные схемы научного определения, аннотации, тезисов, доклада, учебной статьи, инструкции, делового письма, экспертного заключения. В русле функциональной стилистики М. Н. Кожиной жанр можно понимать как устойчивый способ речевой реализации определенной социальной задачи [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 224–246]. Для нефилолога это означает овладение типовыми моделями профессионального речепорождения: как ввести термин, как обозначить проблему, как построить классификацию, как сформулировать вывод, как соблюсти безличность или объективированность научного изложения.

В-четвертых, текст обладает коммуникативно-прагматическим потенциалом. Через анализ адресата, цели, речевой стратегии, способов аргументации и оценочной модальности студент осваивает нормы профессионального взаимодействия. Текст становится моделью коммуникативного поведения: он показывает, как автор распределяет новую и известную информацию, как управляет вниманием читателя, как вводит чужую точку зрения, как маркирует степень достоверности суждения, как соотносит факт, интерпретацию и вывод [Коренева 2010, 77–83; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026, 1].

В-пятых, существенным является аксиологический потенциал текста. А. Д. Дейкина, развивая аксиологическую методику преподавания русского

языка, подчеркивала ценностную природу языкового образования: русский язык осмысливается как культурная, духовная и интеллектуальная ценность, а изучение языка сопрягается с формированием языковой личности [Дейкина 2019, 19–36]. Для студентов нефилологических направлений это положение приобретает особый смысл: профессиональный текст не является ценностно нейтральным, поскольку он транслирует нормы ответственности, точности, доказательности, корректности, уважения к адресату и этики научного общения. Современное развитие этой линии связано с анализом потенциала аксиологически направленных текстов в обучении русскому языку [Дейкина, Надха, Ряузова 2023, 227–238].

Взаимосвязь названных компонентов представлена на рис. 1. Предлагаемая модель не претендует на эмпирическое измерение эффективности; она имеет теоретико-обобщающий характер и фиксирует структуру тех возможностей, которые актуализируются при включении текста в центр языковой подготовки.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель лингводидактического потенциала текста

Отбор текстов для нефилологической аудитории должен подчиняться не принципу случайной тематической близости, а системе лингводидактических критериев. Текст, предназначенный для занятия по русскому языку, должен одновременно отвечать требованиям профессиональной релевантности, стилистической показательности, семантической насыщенности, доступности и развивающей трудности. Если текст слишком прост, он не формирует профессиональный тезаурус и не стимулирует метаязыковую рефлексия; если он чрезмерно сложен, он превращается в объект механического перевода или

фрагментарного пересказа и не становится основой речевого развития [Бибилова, Хадашева, Темирова 2015, 582; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026].

Важнейшим критерием является жанровая репрезентативность. Учебный текст должен представлять такие формы речи, с которыми студент реально столкнется в образовательной и профессиональной практике: фрагмент учебника, научно-популярное объяснение, аннотацию, инструкцию, нормативный документ, аналитическую справку, описание опыта, экспертный комментарий. При этом желательно соблюдать баланс между общенаучной и узкоспециальной лексикой, поскольку именно общенаучные средства обеспечивают перенос речевых умений из одной предметной области в другую [Мотина 1988, 86–101].

Критерии отбора и методическая интерпретация текстового материала систематизированы в табл. 1. Таблица имеет теоретико-проектировочный характер и может использоваться при разработке учебного комплекса по русскому языку для различных направлений подготовки.

Таблица 1.

Критерии отбора текстового материала для студентов
нефилологических направлений

Критерий	Методическая интерпретация	Дидактический эффект	Возможные задания
Профессиональная релевантность	Соответствие тематике направления подготовки и будущим ситуациям общения	Рост мотивации; включение языка в пространство специальности	Подбор терминов, определение понятий, комментарий к профессиональной ситуации
Стилистическая показательность	Наличие типичных признаков научного, учебно-научного или делового стиля	Освоение функционально-стилистической нормы	Анализ синтаксических конструкций, средств связности, способов объективированного изложения
Жанровая репрезентативность	Представленность аннотации, тезисов, инструкции, фрагмента статьи, делового документа	Формирование жанрово-дискурсивной компетентности	Составление плана, аннотации, резюме, доклада, справки
Смысловая насыщенность	Наличие проблемы, аргументации, причинно-следственных и классификационных отношений	Развитие интерпретативной и логико-смысловой деятельности	Выделение микротем, построение схемы, формулирование тезисов
Доступность и развивающая трудность	Соответствие уровню владения языком при наличии новых терминов и синтаксических моделей	Постепенное расширение языкового и профессионального тезауруса	Семантизация лексики, перефразирование, компрессия и развертывание информации

Реализация текстоцентрического подхода предполагает этапную организацию учебной деятельности. На предтекстовом этапе осуществляется актуализация предметного и языкового тезауруса обучающихся, снятие лексико-грамматических трудностей, введение ключевых терминов, прогнозирование содержания по заголовку, ключевым словам, композиционным маркерам и иллюстративным опорам. Здесь важно не подменять работу с текстом предварительным сообщением всей информации, а создать условия для смыслового ожидания и направленного чтения [Ипполитова 1998, 65–73; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026, 1].

Текстовый этап связан с аналитико-интерпретативной деятельностью. Студенты выявляют тему и микротемы, основную мысль, композиционное членение, логико-семантические связи, средства межфразовой связи, терминологические единицы, синтаксические модели научного стиля. Особое значение имеет анализ способов развертывания информации: от общего к частному, от причины к следствию, от тезиса к доказательству, от классификации к описанию элементов. Именно на этом этапе языковая система предстает как функциональный механизм порождения смысла [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 205–224; Ипполитова 1998, 74–91].

Послетекстовый этап ориентирован на трансформацию и продуктивное использование информации. К заданиям такого типа относятся составление простого и сложного плана, тезирование, аннотирование, реферирование, подготовка устного сообщения, построение схемы, преобразование сплошного текста в таблицу, написание краткого профессионального комментария, аргументированное изложение собственной позиции. Принципиально важно, чтобы итогом анализа было не воспроизведение отдельных фраз, а создание нового речевого продукта, сохраняющего смысловую адекватность исходному тексту [Коренева 2010, 77–83; Трушина 2020, 1].

Этапная логика работы отражена на рис. 2. Она позволяет соединить рецептивные, аналитические, трансформационные и продуктивные действия в единую методическую последовательность.



Рис. 2. Этапная организация текстоцентрической работы на занятии по русскому языку

Система упражнений в рамках текстоцентрического подхода должна быть многоуровневой. На рецептивном уровне формируются умения понимать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию; на аналитическом уровне - умения определять композицию, тип речи, функционально-смысловые отношения, средства связности; на трансформационном уровне - умения свертывать, переформулировать, структурировать и перекодировать информацию; на продуктивном уровне - умения создавать собственный текст с учетом жанра, адресата, цели и стилистической нормы. Такая система обеспечивает движение от восприятия к речепорождению и от языкового наблюдения к осознанной коммуникативной практике [Ладыженская 1975, 42–58; Ипполитова 1998, 91–109].

Эффективность текстоцентрического подхода определяется рядом педагогических условий. Первое условие - междисциплинарная сопряженность языкового курса со специальными дисциплинами. Преподаватель русского языка не обязан подменять предметника, однако он должен понимать жанровые и терминологические особенности профессиональной сферы студентов. Второе условие - постепенное усложнение текстового материала: от адаптированных учебно-научных фрагментов к более плотным, поликодовым и жанрово сложным текстам. Третье условие - сочетание анализа с продуцированием, поскольку только собственное речевое действие закрепляет усвоенные модели [Коренева 2010, 69–74; Хамраева, Железнякова, Васильева, Сальман, Алексинская 2024, 1033–1040].

Четвертое условие связано с формированием метаязыковой рефлексии. Студент должен научиться осознавать, почему в научном тексте преобладают отвлеченные существительные, пассивные и безличные конструкции, сложные синтаксические построения, логические связи и терминологические номинации. Пятое условие - аксиологическая направленность обучения: работа с текстом должна воспитывать уважение к точности слова, ответственности высказывания, культуре доказательства, этике профессионального диалога. В этом отношении идеи А. Д. Дейкиной позволяют расширить текстоцентрический подход за пределы техники чтения и письма, включив его в пространство становления языковой личности [Дейкина 2019, 19–36; Дейкина, Надха, Рязова 2023, 227–238].

В теоретическом плане текстоцентрический подход позволяет преодолеть фрагментарность языковой подготовки нефилологов. Он объединяет нормативный, стилистический, речевой, когнитивный и профессиональный аспекты обучения. Текст становится не иллюстрацией к правилу, а системообразующим ядром занятия; термин - не словарной единицей, а

элементом профессионального знания; грамматическая конструкция – не отвлеченной схемой, а способом смыслового моделирования действительности. Поэтому лингводидактический потенциал данного подхода заключается в создании условий для перехода от пассивного знания о языке к деятельному владению русской речью в учебно-научной и профессиональной сферах [Мотина 1988, 112–126; Пугачев 2016, 106–124].

Для теоретической статьи особенно важно подчеркнуть, что предлагаемая модель не требует описания экспериментальной проверки. Ее научная значимость состоит в систематизации понятий, уточнении функций текста, обосновании критериев отбора материала и проектировании методической логики занятия. В дальнейшем такая модель может стать основанием для разработки учебных пособий, комплексов заданий и диагностических средств оценки текстовой компетентности студентов нефилологических направлений.

Таким образом, текстоцентрический подход в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений обладает выраженным лингводидактическим потенциалом, поскольку позволяет рассматривать текст как интегративную единицу речемыслительной, когнитивно-дискурсивной и профессионально-коммуникативной деятельности. Работа с учебно-научными и профессионально ориентированными текстами обеспечивает не механическое усвоение языковых норм, а формирование текстовой, жанровой, стилистической и терминологической компетенций. Теоретический анализ показывает, что эффективность данного подхода определяется системным отбором текстов, поэтапной организацией их интерпретации и переходом от рецепции к самостоятельному речепорождению.

Список источников и литературы

1. Бибилова Р.П., Хадашева С.А., Темирова С.М. Принципы отбора и организации учебного материала по дисциплине «Русский язык и культура речи» (на гуманитарных нефилологических факультетах) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=23943> (дата обращения: 13.05.2026).
2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография. Москва : МПГУ, 2019. 212 с.
3. Дейкина А.Д., Надха С.Э., Рязова О.Ю. Потенциал текстов аксиологической направленности в обучении русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2023. № 2. С. 227–238.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. Москва : Наука, 1984. 267 с.

5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Москва : Флинта, Наука, 1998. 176 с.
6. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка : учебник. 4-е изд., стереотип. Москва : Флинта, Наука, 2008. 464 с.
7. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2010. 485 с.
8. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1975. 255 с.
9. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Москва : Русский язык, 1988. 176 с.
10. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии : монография. Москва : РУДН, 2016. 483 с.
11. Сессорова С.А., Волкова В.В., Мжачева М.В. Текстотцентрический подход в системе профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов нефилологических специальностей // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 02 (37). – URL : <https://scipress.ru/fam/articles/tekstotsentricheskij-podkhod-v-sisteme-professionalno-orientirovannogo-inoyazychnogo-obucheniya-studentov-nefilologicheskikh-spetsialnostej.html> (дата обращения: 13.05.2026).
12. Трушина Е.А. Работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=29508> (дата обращения: 13.05.2026).
13. Хамраева Е.А., Железнякова Е.А., Васильева А.В., Сальман Е.А., Алексинская А.Ю. Внедрение предметно-языкового интегративного изучения русского языка как иностранного в образовательных организациях среднего профессионального образования: обоснование необходимости // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 10. С. 1033–1040.

References

1. Bibilova R.P., Khadasheva S.A., Temirova S.M. Printsipy otbora i organizatsii uchebnogo materiala po distsipline «Russkiy yazyk i kultura rechi» (na gumanitarnykh nefilologicheskikh fakultetakh) [Principles of selection and organization of educational material in the discipline "Russian language and culture of speech" (at humanities non-philological faculties)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2-3. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=23943> (accessed: 13 May 2026), in Russian.

2. Deykina A.D. Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka [Axiological methodology of teaching the Russian language]. Moscow, MPGU, 2019. 212 p., *in Russian*.
3. Deykina A.D., Nadkha S.E., Ryauzova O.Yu. Potentsial tekstov aksiologicheskoy napravlenosti v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The potential of axiological texts in teaching Russian as a foreign language]. *Nauka i shkola*, 2023, no. 2, pp. 227–238, *in Russian*.
4. Dridze T.M. Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsialnoy kommunikatsii: problemy semiosotsiopsikhologii [Text activity in the structure of social communication: problems of semiosociopsychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 267 p., *in Russian*.
5. Ippolitova N.A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole [Text in the system of teaching the Russian language at school]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 1998. 176 p., *in Russian*.
6. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskiy V.A. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian language]. 4th ed. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2008. 464 p., *in Russian*.
7. Koreneva A.V. Professionalno orientirovannoe obuchenie rechevoy deyatel'nosti studentov-nefilologov na osnove mezhdistsiplinarnoy integratsii v kurse «Russkiy yazyk i kultura rechi» [Professionally oriented teaching of speech activity to non-philology students based on interdisciplinary integration in the course "Russian language and culture of speech"], 2010. 485 p., *in Russian*.
8. Ladyzhenskaya T.A. Sistema raboty po razvitiyu svyaznoy ustnoy rechi uchashchikhsya [A system of work on the development of coherent oral speech of students]. Moscow, Pedagogika, 1975. 255 p., *in Russian*.
9. Motina E.I. Yazyk i spetsialnost: lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov [Language and specialty: linguistic and methodological foundations of teaching Russian to non-philology students]. Moscow, Russkiy yazyk, 1988. 176 p., *in Russian*.
10. Pugachev I.A. Professionalno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu: teoriya, praktika, tekhnologii [Professionally oriented teaching of Russian as a foreign language: theory, practice, technologies]. Moscow, RUDN, 2016. 483 p., *in Russian*.
11. Sessorova S.A., Volkova V.V., Mzhacheva M.V. Tekstotsentricheskii podkhod v sisteme professionalno orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya studentov nefilologicheskikh spetsialnostey [Text-centric approach in the system of professionally oriented foreign language teaching of students of non-philological specialties]. *Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskii zhurnal. Ser.: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury*, 2026, no. 02 (37). Available at: <https://scipress.ru/fam/articles/tekstotsentricheskij-podkhod-v-sisteme-professionalno-orientirovannogo-inoyazychnogo-obucheniya-studentov-nefilologicheskikh-spetsialnostej.html> (accessed: 13 May 2026), *in Russian*.
12. Trushina E.A. Rabota s tekstami po spetsialnosti na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v voennom vuze [Work with texts on the specialty

in Russian as a foreign language classes at a military university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=29508> (accessed: 13 May 2026), *in Russian*.

13. Khamraeva E.A., Zheleznyakova E.A., Vasileva A.V., Salman E.A., Aleksinskaya A.Yu. Vnedrenie predmetno-yazykovogo integrativnogo izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo v obrazovatelnykh organizatsiyakh srednego professionalnogo obrazovaniya: obosnovanie neobkhodimosti [Implementation of subject-language integrative learning of Russian as a foreign language in educational institutions of secondary vocational education: justification of the need]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2024, vol. 9, issue 10, pp. 1033–1040, *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 26.05.2026;
одобрена после рецензирования 12.06.2026;
принята к публикации 17.06.2026.

The paper was submitted 26.06.2026;
approved after reviewing 12.06.2026;
accepted for publication 17.06.2026.

НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37:811.133.1

Для цитирования: Павлова И.В. Особенности обучения иностранному языку в начальной школе на примере французского языка // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 79–88.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-79-88.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**
(Рецензирована)

Павлова Ирина Валентиновна

Муниципальное казенное общеобразовательное
учреждение «Лицей № 2» г.о. Нальчик

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания иностранного (французского) языка в начальной школе с учётом требований ФГОС. Анализируются психологические характеристики младших школьников (7–10 лет), выделяются факторы, способствующие или препятствующие успешному овладению языком. Обосновывается ведущая роль игровых технологий как средства формирования положительной мотивации и коммуникативной компетенции. Приводятся примеры упражнений, в том числе игровых для развития фонетических, лексических навыков. Даются практические рекомендации по организации урока, смене видов деятельности, использованию аутентичных материалов и родного языка.

Ключевые слова: начальная школа, французский язык, младшие школьники, игровые технологии, коммуникативная компетенция, мотивация.

**FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN ELEMENTARY SCHOOL USING THE FRENCH LANGUAGE
AS AN EXAMPLE**

Pavlova Irina Valentinovna

**Municipal State Educational Institution
"Lyceum No. 2" of Nalchik**

Abstract. The article discusses the features of teaching a foreign (French) language in primary schools, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. It analyzes the psychological characteristics of primary school students (7–10 years old) and identifies the factors that contribute to or hinder successful language acquisition. The article substantiates the leading role

of game technologies as a means of developing positive motivation and communicative competence. It provides examples of exercises, including game-based exercises, for developing phonetic and lexical skills. The article also offers practical recommendations for organizing lessons, changing activities, and using authentic materials and the native language.

Keywords: elementary school, French language, junior school children, game technologies, communicative competence, motivation.

Начальная школа занимает особое место в системе общего образования. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы учебной деятельности, формируются познавательные интересы и мотивы, развиваются речевые способности ребёнка. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) изучение иностранного языка начинается со 2 класса, что делает проблему раннего обучения иностранному языку одной из ключевых в современной методике преподавания [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования...].

В современной школе преподавание иностранного языка начинается со 2 класса, т.е. с 7–8 летнего возраста. Таким образом, при разработке методики раннего обучения иностранному языку следует учитывать особенности детей именно этого возраста с точки зрения их возможностей по овладению иностранным языком.

Особую значимость приобретает выбор адекватных возрасту методов и приемов обучения. Игровая деятельность, частая смена видов деятельности, использование аутентичных материалов, опора на родной язык (без полного отказа от него), формирование положительной мотивации становится ключевым элементом современного урока иностранного языка в начальной школе. Данное исследование ориентировано на преподавание французского языка, однако многие предложенные подходы могут быть адаптированы и для других иностранных языков.

Цель исследования – систематизировать теоретические и практические аспекты обучения иностранному языку в начальной школе и предложить конкретные приёмы работы, способствующие эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников.

Задачи исследования:

охарактеризовать психологические особенности детей младшего школьного возраста, влияющие на овладение иностранным языком;

выделить факторы, способствующие и препятствующие успешному обучению;

обосновать необходимость использования игровых технологий как ведущего метода обучения на начальном этапе;

представить примеры упражнений, игровых упражнений и игр для развития фонетических, лексических и грамматических навыков.

Сформулировать практические рекомендации для учителя по организации учебного процесса на уроке иностранного языка во 2–4 классах.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку в начальной школе. Предмет исследования – методические приёмы и технологии, обеспечивающие эффективное овладение иностранным языком детьми 7–10 лет.

В младших классах наблюдается высокая социальная (внешняя) мотивация учебной деятельности [Эльконин 1997]. Обучающиеся выполняют даже рутинную работу тщательно, поскольку воспринимают полученные задания как значимые. Учитель в этом возрасте чаще всего является непререкаемым авторитетом для ребёнка. Познавательный интерес возникает у детей лишь эпизодически.

Психологические особенности, которые непосредственно влияют на процесс овладения младшими школьниками иностранным языком, условно можно разделить на две группы: способствующие эффективному обучению и препятствующие ему.

К факторам, способствующим эффективному обучению, относятся:

уникальная предрасположенность к усвоению языка;

хорошая память;

способность к имитации;

детская непосредственность.

Мозг человека в возрасте до 10 лет сохраняет высокую пластичность и остается «открытым» для овладения языком; этот процесс происходит максимально естественно и относительно быстро. Только в раннем возрасте язык усваивается «впрямую», без необходимости развёрнутой аналитической деятельности [Давыдов 1996].

Известно, что ребёнок в детстве легко заучивает стихи и фрагменты текстов, в то время как в старшем возрасте эта задача вызывает значительные трудности. С учётом данной особенности учитель начальной школы может использовать заучивание наизусть стихов, языковых клише, диалогов как стандартный учебный приём. Следует отметить, что наличие хорошей памяти иногда может создавать дополнительные сложности: например, при просьбе пересказать прочитанный текст с целью практики устной речи учащийся может воспроизвести его практически дословно.

Дети, как правило, легко воспроизводят услышанное. Это качество особенно ценно для формирования фонетических навыков. При обучении

произношению трудных звуков часто бывает достаточно нескольких чётких повторений, а не подробных объяснений артикуляции.

Детская непосредственность также способствует успешному овладению языком.

Взрослые, несмотря на обширные знания, часто не используют в речи трудных звуков из-за страха ошибиться. Дети, напротив, не испытывают такого психологического барьера и более свободно выражают свои мысли. Данное ценное качество следует поддерживать, а не «гасить» постоянным выявлением и исправлением ошибок.

К числу безусловных преимуществ раннего обучения относится создание предпосылок для социализации личности ребёнка – через общение со взрослым, приобретение опыта взаимодействия и взаимопонимания с ним и со сверстниками.

К факторам, препятствующим обучению иностранному языку у детей младшего школьного возраста, относятся:

неумение длительно концентрировать внимание;

неусидчивость;

быстрая утомляемость;

отсутствие развитого аналитического мышления [Эльконин 1997].

Существуют апробированные на практике способы, позволяющие в значительной степени нейтрализовать эти факторы. Основной из них – планирование урока таким образом, чтобы обеспечить:

частую смену видов деятельности (чередование чтения, письма, работы с учебником, работы у доски, групповой работы и т.д.);

использование игры, пения или физкультпаузы.

Следует учитывать, что эффективным средством против утомления является поддержание интереса у ребёнка к происходящему на уроке. Учитель должен соизмерять объём и способы предъявления информации с интеллектуальными возможностями младших школьников. В связи с этим нецелесообразно объяснять сложные грамматические правила, требующие аналитических способностей, а также использовать при объяснении громоздкие таблицы.

В процессе обучения младших школьников иностранному языку рекомендуется:

Создавать психологическую обстановку, в которой ребёнок чувствует себя комфортно и свободно.

Проявлять терпимость к ошибкам детей, сопереживать и поощрять успехи каждого ученика.

Использовать приёмы обучения, соответствующие возрастным особенностям, прежде всего упражнения игрового характера.

Ограничивать продолжительность одного вида деятельности на уроке 5–10 минутами.

Начальная ступень является одной из наиболее ответственных, поскольку знания, умения и навыки, приобретаемые учащимися в этот период, составляют основу дальнейшего овладения иностранным языком.

Согласно ФГОС начального общего образования, у учащихся начальной школы должны быть сформированы первые представления о роли иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира, начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения и как нового инструмента познания мира и культуры других народов [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта...].

Знакомство с культурой страны изучаемого языка призвано не только заложить основы уважительного отношения к чужой культуре, но и способствовать более глубокому осознанию обучающимися особенностей собственной культуры.

Начальное языковое образование позволяет сформировать у обучающихся способность в элементарной форме представлять на иностранном языке родную культуру в письменной и устной формах общения с зарубежными сверстниками, в том числе с использованием средств телекоммуникации [Гальскова 2018].

В ходе изучения иностранного языка на уровне начального общего образования у обучающихся формируются:

элементарная иноязычная коммуникативная компетенция, то есть способность и готовность на элементарном уровне общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо) формах с учётом речевых возможностей и потребностей младшего школьника;

общее представление о строе изучаемого языка и его отличиях от родного языка;

способность ставить и решать посильные коммуникативные задачи, адекватно использовать речевые и неречевые средства общения, соблюдать нормы вежливости и доброжелательности;

положительная мотивация и устойчивый учебно-познавательный интерес к предмету «Иностранный язык»;

необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что создаёт основу для успешной учебной деятельности по овладению иностранным языком на последующих этапах.

Иностранный язык как учебный предмет способствует расширению общего кругозора детей, их воспитанию и развитию: дети знакомятся с миром зарубежных сверстников, с зарубежным фольклором и доступными образцами художественной литературы. Для этого рекомендуется использовать аутентичные материалы: реальные письма зарубежных сверстников, доступные сказки, рассказы, комиксы, небольшие произведения детского фольклора (стихи, песни) страны изучаемого языка.

Занятия иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребёнка, связаны с его сенсорным, физическим и интеллектуальным воспитанием. Обучение должно носить коммуникативный характер и постоянно создавать у младшего школьника положительную психологическую установку на иноязычную речь. Способом создания такой положительной мотивации является игра – основная технология обучения на раннем этапе. Игра представляет собой ведущий вид деятельности у детей младшего возраста, позволяющий ребёнку одновременно получать удовольствие, познавать мир и учиться.

В качестве образовательной технологии игра выполняет четыре основные функции.

Дидактическая функция: игра служит средством обучения иностранному языку (чаще всего способствует закреплению пройденного языкового материала и автоматизации речевых навыков). Дидактический результат игры важен для преподавателя, хотя обычно не является побудительным мотивом для детей. Устойчивый интерес учащихся вызывают языковые игры, например шутки, основанные на игре слов:

Si ma tata tate ta tata, ta tata sera tate'e.

Le ver vert va vers le verre vert.

Cinq chiens chassent six chats.

Развлекательная функция: основная цель игры – развлечь детей, доставить им удовольствие, воодушевить, пробудить интерес. Это позволяет осуществить смену видов деятельности на уроке, необходимую для преодоления утомляемости.

Воспитательная функция: игра помогает детям (иногда неосознанно) обрести социально-культурные ценности, формирует понимание норм поведения. К данной категории относятся командные игры, способствующие проявлению чувства коллективизма, когда каждый участник стремится не подвести свою команду.

Развивающая функция: благодаря игре у детей развиваются внимание, память, воля, смекалка и др. Игровая деятельность может ставить перед ребёнком

задачи, требующие не только языковых знаний, но и умственных, творческих усилий. В процессе решения таких задач дети тренируют органы чувств, развивают внимание, память, мышление, волю. Пример – игра «Клад», направленная на закрепление букв латинского алфавита.

1. Посмотри внимательно на этого человечка. Из каких букв он состоит? Выпиши все буквы, которые ты найдёшь.

2. Пираты, чтобы никто не догадался, заменяют на письме французские буквы точками и тире. У них есть даже собственная азбука. Посмотри внимательно на эту азбуку и отгадай, что написал пират. Используй большие буквы, а не маленькие.

Полезно различать понятия «упражнение», «игровое упражнение» и собственно «игра»

Учебная задача: Различение французских звуков

Тип	Описание
Упражнение	Учащиеся хором повторяют за учителем группу слов с нужным звуком или по очереди читают слова в учебнике
Игровое упражнение	Учитель произносит ряд слов, и если в слове есть нужный звук, дети хлопают в ладоши (или поднимают руку, встают и т.д.)
Игра	На доске выписана группа слов (<i>lapin – copain – copine – matin – matinee – cousin – cousine – cuisine</i>). Дети делятся на две команды. Представитель первой команды выходит к доске и зачитывает список слов, подготовленных учителем (например, <i>matin – cuisine – cousin – copine – lapin</i>). Учащиеся отмечают у себя, какое слово, по их мнению, было произнесено. Число правильных ответов отражает качество произношения. То же самое делает представитель другой команды. Далее можно вызвать еще по одному представителю. В результате определяется команда-победитель. Одновременно можно определить и лучшего слушателя (ученика, который верно отгадал больше всего слов)

Последний вариант (игра) предполагает наличие прямых или косвенных правил и, в большинстве случаев, соревновательного элемента. В игре обычно имеется победитель, а важным компонентом является поощрение за успех. Оценка участника может быть итоговой (в конце игры) или промежуточной (например, начисление балла за конкретный ответ или правильно выполненное действие).

Игра должна способствовать развитию эмоционально-волевых качеств ребёнка, фантазии, творческих способностей, а также умений:

преодолевать препятствия при достижении цели на основе сформированного интереса к этой цели;

правильно оценивать результаты своих достижений.

Сторонники метода «погружения» считают, что с самого начала следует по возможности исключать использование родного языка на уроке. Предполагается, что дети постепенно начнут «входить» в незнакомый язык, повторяя в некоторой степени путь, пройденный при овладении родным языком. Однако прямые методы обучения наиболее эффективны в условиях нахождения в стране изучаемого языка (например, на курсах французского языка для детей, прибывших во Францию). В этом случае учащийся действительно погружён в языковую среду. В условиях удалённости от страны изучаемого языка подлинного погружения не происходит: 2–3 часа занятий в неделю не могут его обеспечить. С другой стороны, запрет на использование русского языка лишает учителя возможности адекватно общаться с детьми и, следовательно, должным образом мотивировать их. Мотивация является важнейшим приоритетом на раннем этапе обучения иностранному языку.

Эффективность обучения иностранному языку в определённой степени зависит от степени владения учащимся родным языком. В данном контексте следует упомянуть феномен переноса: во многих случаях объяснение тех или иных языковых явлений изучаемого языка может опираться на факты родного языка.

Оптимальным возрастом для начала изучения иностранного языка считается возраст восьми лет, когда дети уже обладают достаточным уровнем владения родным языком. В этот период у детей наблюдается повышенная гибкость и скорость запоминания языкового материала, отсутствие языкового барьера, естественность мотивов общения. Кроме того, игровая деятельность, преобладающая на ранней ступени обучения, делает коммуникативно ценными практически все языковые единицы.

Важной составляющей раннего обучения иностранным языкам является правильная постановка целей и задач. Начальный этап наиболее важен, поскольку именно в этот период необходимо овладеть системой операций, необходимых для успешной деятельности на последующих этапах. Одной из ключевых задач является формирование положительного отношения к изучению нового языка, к людям, говорящим на этом языке, и их культуре.

Список источников и литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.04.2025).

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 256 с.
3. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии. Санкт Петербург : КАРО, 2018. 272 с.
4. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва : КноРус, 2018. 320 с.
5. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. Санкт Петербург : КАРО, 2016. 192 с.
6. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика. Москва : Флинта, 2018. 248 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 2006. 239 с.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационных интернет технологий. Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 256 с.
9. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах. Москва : Институт психологии практикум; МОДЭК, 1997. 345 с.

References

1. Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya [On approval of the federal state educational standard of primary general education]: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 286 of May 31, 2021. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (accessed: 10 April 2025), *in Russian*.
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow, INTOR Publ., 1996. 256 p., *in Russian*.
3. Dautova O.B. Obrazovatel'naya kommunikatsiya: traditsionnye i innovatsionnye tekhnologii [Educational communication: traditional and innovative technologies]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2018. 272 p., *in Russian*.
4. Galskova N.D. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of methods of teaching foreign languages]. Moscow, KnoRus, 2018. 320 p., *in Russian*.
5. Ivanchenko A.I. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Practical methods of teaching foreign languages]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2016. 192 p., *in Russian*.
6. Nikitenko Z.N. Inostranny yazyk v nachalnoy shkole. Teoriya i praktika [Foreign language in primary school. Theory and practice]. Moscow, Flinta Publ., 2018. 248 p., *in Russian*.
7. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, Prosveshchenie, 2006. 239 p., *in Russian*.
8. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniem novykh informatsionnykh internet tekhnologiy [Methods of

teaching a foreign language using new information Internet technologies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 256 p., *in Russian*.

9. Elkonin D.B. Psikhologicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Psychological development in childhood ages]. Moscow, Institute of Psychology Practice; MODEK Publ., 1997. 345 p., *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 18.05.2026;
одобрена после рецензирования 29.06.2026;
принята к публикации 02.06.2026.

The paper was submitted 18.05.2026;
approved after reviewing 29.05.2026;
accepted for publication 02.06.2026.

УДК 373.3

Для цитирования: Гукеева И.З. Формирование финансовой грамотности у младших школьников // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 89–109.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-89-109

**ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
(Рецензирована)

Гукеева Ирина Зуберовна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. Актуальность статьи заключается в том, что изучение вопросов финансовой грамотности в настоящее время вводится в содержание всех уровней образования, реализуемых в России согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статье рассмотрены возможности формирования финансовой грамотности младших школьников через интеграцию урочной и внеурочной деятельности средствами содержания предметов математики, окружающего мира, литературного чтения и технологии. Проведен анализ содержательного блока формирования финансовой грамотности в системах образования России и зарубежных стран, сделаны выводы и определены пути совершенствования работы педагогов начальной школы.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, финансовая грамотность, педагогические работники, воспитание, экономика, финансовая культура.

**FORMATION OF FINANCIAL LITERACY AMONG
YOUNGER STUDENTS**

Gukezheva Irina Zuberovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The relevance of the article lies in the fact that the study of financial literacy issues is currently being introduced into the content of all levels of education implemented in Russia in accordance with the Federal Law "On Education in the Russian Federation." The article examines the possibilities of developing financial literacy among primary school students through the integration of classroom and extracurricular activities using the content of mathematics, the natural world,

literature reading, and technology. The article analyzes the content of financial literacy development in the education systems of Russia and foreign countries, draws conclusions, and identifies ways to improve the work of primary school teachers.

Keywords: junior school children, elementary school, financial literacy, teachers, education, economics, financial culture.

Функциональная грамотность человека, в том числе подрастающего поколения, является основным условием качества его жизни и социальной безопасности общества. Финансовая грамотность занимает значимое место в структуре функциональной грамотности современного человека начиная с детского возраста. В образовательном процессе формирование основ финансовой грамотности официально признано одной из важнейших задач. Базовые знания и умения в области финансовой грамотности помогают уверенно распоряжаться личными доходами, управлять и использовать разнообразные финансовые продукты и услуги.

Реальность нашего времени требует, чтобы младший школьник знал, что такое потребности и ограниченность возможностей их удовлетворения, умел делать осознанный экономически рациональный выбор, представлял назначение денег, понимал, из чего складывается бюджет семьи, что такое цена товара и от чего она зависит, как создаётся богатство, как им возможно распорядиться. Поэтому очень важно именно в это время правильно преподнести детям ту экономическую информацию, с которой они сталкиваются в реальной жизни.

В основе ФГОС начального общего образования лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося, о профессиональных качествах педагогических работников для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2010].

Единство обязательных требований к результатам освоения программ начального общего образования реализуется во ФГОС на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых для жизни в современном обществе.

Задача формирования финансовой грамотности обучающихся определена международным педагогическим сообществом как одна из важнейших.

Экономический термин «финансовая грамотность» появилось в начале 1990-х годов в Соединённых Штатах Америки и подразумевал под собой компетентность человека в управлении капиталом [Kimiyağhalah 2015].

В нашей стране понятие «Финансовая грамотность» рассмотрена такими отечественными учеными, как: Ю. В. Антонова, И. В. Морозова, С. Н. Бегидова, Д. А. Русаленко, Е. Л. Рутковская.

По мнению И. В. Морозовой и С. В. Бегидовой, финансовая грамотность является совокупностью знаний человека о денежной системе, понимании особенностей её формирования и регулирования, представлений о продуктах, услугах и умении применять знания на практике, понимая последствия своих действий и необходимость самому нести за них ответственность [Морозова, Бегидова 2014].

Е. Л. Рутковская считает, что финансовая грамотность школьников формируется в результате погружения их в сферу финансов и финансовую деятельность, которые одновременно требуют и развивают комплекс знаний и умений, личностных установок и способов действий [Е. Л. Рутковская 2019].

Д. А. Русаленко определяет финансовую грамотность как сложную область, которая включает не только твердое понимание ключевых финансовых концепций и рыночных продуктов, но и умение эффективно их применять для улучшения качества жизни [Д. А. Русаленко 2018].

Опыт зарубежных исследований в формировании финансовой грамотности младших школьников представили в своих работах А. Grohmann и R. Kouwenberg, которые выделили два основных компонента – семью и школу [Grohmann A, Kouwenberg R. 2015]:

школьное обучение помогает ребенку приобрести инструменты для осуществления финансовой деятельности, а именно навыки счета, умения решать практико-ориентированные задачи, что поможет ребенку в будущем принимать финансово правильные решения;

в семье родители, пытаясь установить приемлемое финансовое поведение у своих детей, учат к принятию правильного финансового решения.

Ключевые требования к формированию основ финансовой грамотности у младших школьников, а также цели и задачи изложены в нормативных документах (ФГОС НОО и ООП НОО).

Цели:

сформировать базовый уровень финансовой грамотности, способствующий социальной адаптации и ориентации учащихся к жизненным изменениям;

применение первоначального опыта знаний на практике.

Задачи:

формировать основы финансовой грамотности у младших школьников;

развивать основы финансовой грамотности посредством разнообразных видов детской деятельности;

совершенствовать коммуникативные качества;

развивать умение творчески подходить к решению ситуаций финансовых отношений посредством игровых действий.

Под эти цели и задачи Ю. В. Антонова определяет понятие финансовой грамотности как умение пользоваться экономическими терминами, понимая их значения, умение применять знания на практике, решая финансовые задачи, которые связаны с экономическими понятиями, а также рассчитывать бюджет в малых объемах [Антонова 2020].

В условиях современного общества, когда экономика не только развивается быстрыми темпами, но и сталкивается с рядом важных проблем и кризисов, требуется ознакомление детей с правильным использованием финансовыми средствами. Ребенок должен знать о финансовом положении своей семьи, ее возможностях и проблемах. Он должен понимать на покупку каких игрушек может рассчитывать. Кроме того, ребенка необходимо ознакомить с правилами планирования своих расходов и трат карманных денег.

Формирование финансовой компетентности необходимо также по той причине, что ребенок может столкнуться с рядом мнений своих сверстников, чьи семьи имеют разное материальное обеспечение, по поводу финансового благополучия и особенностей пользования финансовыми ресурсами. Эти мнения не всегда являются адекватными и могут оказать негативное влияние на формирование финансовых представлений ребенка.

У детей с 7-8 лет начинает развиваться логическое мышление, повышается интерес к миру взрослых и стремление к самостоятельности. Младшие школьники часто становятся активными участниками финансовых операций по мере взросления и прохождения различных жизненных этапов: покупки булочки в столовой, первого самостоятельного похода в магазин, оплаты проезда, получения карманных денег и т.д.

Навыки управления финансовыми ресурсами не являются врожденными. Они формируются учителями и родителями специальными усилиями: развитием теоретических представлений о финансах, практическими направлениями применения финансовых ресурсов, формированием привычек, представлений и материальных ценностей. Чтобы принимать взвешенные финансовые решения детям нужно научиться анализировать свои покупки, сравнивать цены, оценивать выгоду, учитывать риски. Часто обсуждение при детях бюджета семьи, совместных покупок или игр требует диалога, аргументации своей

позиции, учёта мнения других — всё это развивает коммуникативные навыки, учит умению общаться и работать в команде.

В учебном плане начальной школы не предусмотрено изучение самостоятельного предмета, связанного с формированием финансовой грамотности. Однако, эффективное развитие финансовой грамотности у младших школьников можно осуществлять через интеграцию преподавания соответствующих умений в учебные программы по различным школьным предметам: *математика, окружающий мир, литературное чтение, технология.*

Такой подход позволяет более экономично расходовать учебное время, поскольку позволяет прививать соответствующие навыки в ходе преподавания других предметов. Это достаточно важные условия успешного усвоения материала для данной возрастной группы [Ю. В Брехова 2014].

В процессе освоения финансовой грамотности учителя должны научить младших школьников элементарным экономическим навыкам:

анализировать свои потребности, выделяя основные и желаемые;

анализировать источники доходов и расходов в семье и возможности в удовлетворении потребностей;

пользоваться деньгами, совершая элементарные покупки в магазине;

понимать необходимую роль труда в удовлетворении потребностей.

Для достижения этих целей педагогам целесообразно использовать игровые формы по группам учащихся, электронно-образовательные ресурсы, просмотры видеороликов и мультфильмов.

В современном мире учитель не может обойтись без цифровых образовательных технологий. Это позволит педагогу разработать систему интерактивных творческих заданий, web-квестов для младших школьников по актуальным проблемам развития финансовой грамотности. Для привлечения интереса младших школьников к миру экономики и финансов, а также закрепления тем, современный педагог должен использовать практико-ориентированные задания, способствующие развитию не только универсальных учебных действий, но и компетенций, соответствующих «выпускнику начальной школы» по ФГОС НОО в части финансовой грамотности детей младшего школьного возраста.

Таким образом, мы можем сказать, что формирование основ финансовой грамотности учащихся начальной школы является приоритетным направлением образовательного процесса именно в системе начального образования.

И здесь на учителя возлагается особая задача — системное знакомство учеников с миром экономики и финансов: от простейших экономических

категорий «труд», «профессия», «потребность», «деньги» к более сложным финансово-экономическим явлениям «товарно-денежные отношения», «купля-продажа», «бюджет» и к пониманию законов финансового мира. Следовательно, учителю необходимо владеть этими знаниями.

Формирование финансовой грамотности на уроках «Математики»

Умения решать простейшие финансово-ориентированные задачи необходимы каждому человеку, так как современный человек каждый день участвует в различных финансовых операциях: от совершения покупок до получения кредита в банке. И тут не обойтись без знания математических расчетов. В п. 43.4 ФГОС НОО закреплено, что предметные результаты по учебному предмету «Математика» в предметной области «Математика и информатика» должны обеспечивать: использование начальных математических знаний при решении учебных и практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений, в том числе в сфере личных и семейных финансов.

В разделе 162.10.1 Федеральной рабочей программы по учебному предмету «Математика» ФОП НОО перечислены планируемые результаты освоения программы (личностные, метапредметные и предметные), на достижение которых направлено изучение математики в начальной школе. [Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Математика» для 1-4 классов образовательных организаций 2023].

Достижение этого результата осуществляется средствами математического содержания курса. На уроках математики можно использовать не только стандартные задачи, но и сюжетные, которые при решении показывают реальную жизнь. В таких случаях можно отправиться в магазин, либо на занятиях внеурочной деятельности разыграть ситуацию, связанную с покупкой какого-либо товара. Педагог должен формировать и развивать познавательный интерес у учащихся и иметь воспитательное воздействие.

Включение элементов финансовой грамотности в содержание предмета «Математика» осуществляется в следующие темы:

- «Задачи на умножение» (Откуда в семье деньги)
- «Приемы деления» (На что тратятся деньги)
- «Решение задач на увеличение» (Бумажные деньги)
- «Решение текстовых задач» (Валюты)

«Арифметические действия» (Как правильно планировать семейный бюджет)

«Решение задач» (Личные деньги).

Учебно-методический комплект Г.К. Муравина и О. В. Муравиной по курсу математики в начальной школе содержит много тем по формированию финансовой грамотности [Муравин, Муравина 2017].

С первого класса дети учатся записывать числа цифрами, считать и отбирать монеты достоинством 1, 2, 5, 10 рублей, подбирать монеты для произведения оплаты за товар стоимостью в пределах 20 рублей. Целью этих уроков является закрепление умения решать примеры столбиком («+», «-»), а также текстовых задач на сложение и вычитание. С помощью частично-поискового метода создаются условия для выявления детьми способов экономии денег (решение текстовых задач). Узнают о том, какие бывают расходы (обязательные и необязательные), и для чего они нужны.

Второклассники знакомятся с понятиями «цена», «количество», «стоимость». Результатом занятий будет умение решать задачи с данными величинами. Можно рекомендовать просмотр мультфильма «Три кота», где школьники узнают, что такое потребительская корзина и что в нее входит. Учитель покажет решение задач с данными величинами, что они могут «положить» в потребительскую корзину. Младшие школьники знакомятся с понятиями: деньги, банкноты, купюры, номинал, сравнивают металлические и бумажные деньги, решают задачи с элементарными денежными расчётами по покупке товара и получению сдачи в пределах 100 рублей, получают навыки использования карманных денег в зависимости от потребностей и с учетом тех сумм, которые выделяются родителями. В процессе беседы совместно с учителем приходят к выводу, что важно проверять сдачу и пересчитывать сумму, заплаченную за товар.

Третьеклассники знакомятся с денежными купюрами номиналом в 200, 500 и 1000 рублей, учатся применять формулу стоимости покупок, решают задачи определения стоимости товара и цены. К этому возрасту дети обычно хорошо знают цены на продукты питания, напитки, канцелярские товары, начинают понимать, какие расходы являются необходимыми, а какие желаемыми.

В 4-м классе школьники уже хорошо владеют навыками счета, знают денежные купюры номиналом в 2000 и 5000 рублей, решают различные задачи на нахождение цены товара, количества и стоимости покупок на суммы до 1 000 000 рублей, учатся определять источники доходов семьи, планировать семейный

бюджет, понимать о существовании непредвиденных расходов, разбираться в стоимости одежды и обуви, приобретаемых для них родителями.

Курс математики в начальной школе дает возможность детям с интересом познавать современный финансовый мир:

развивает внутреннюю мотивацию к учению;

усиливает познавательные мотивы;

расширяет личный опыт учеников;

преодолевают изолированность математики от реальной жизни;

повышает качество и прочность знаний;

повышает роль в семье (дети становятся участниками в планировании расходов семейного бюджета, осуществлении покупок);

приучает детей к бережливости, экономии, предприимчивости.

Формирование финансовой грамотности по предмету «Окружающий мир»

Уроки «Окружающего мира» являются наиболее близкими к основам финансовой грамотности [А. П. Киреев 2016]. Курс этого предмета во многом соответствует достижению предметных результатов по основам экономической грамотности, где учителя знакомят младших школьников с понятиями:

Экономика, её составные части;

Товары и услуги;

Роль денег в экономике;

Построение безопасной экономики;

Значение труда в жизни человека и общества.

Осваивание перечисленных финансовых элементов в начальной школе возможно при изучении следующих тем:

«Моя семья» (Что нужно семье);

«Зачем нужны автомобили» (Сколько стоит автомобиль);

«Опасные незнакомцы» (Кто такие мошенники);

«Кто откуда и куда» (Как распоряжаться карманными деньгами);

«Опасные места» (Когда рискуешь деньгами);

«Семейный бюджет» (Зачем семье сбережения);

«Что такое деньги» (Из истории денег, денежные единицы, способы обмена товара);

«Путешествия по городам и странам» (Деньги в разных странах, Человек и информация, Реклама, где и как можно делать покупки);

«Путешествие по России» (Как пользоваться банковской картой).

На уроках «Окружающего мира» у первоклассников формируются представления о том, как электричество попадает к ним в дом, откуда приходит вода, какие расходы необходимы в семье на оплату услуг, на содержание машины, как экономить деньги на эти расходы? Как правильно использовать карманные деньги?

Во втором классе учащиеся знакомятся с понятиями: экономика, разумные покупки, история денег, стоимость билетов за проезд, финансовые мошенники, товарооборот. Учителя знакомят школьников с профессиями, как зарабатываются деньги, что такое рабочий день, заработная плата.

Ученики 3 класса изучают Государственный бюджет, из чего он состоит и как складывается. Деньги бывают настоящие и фальшивые. Семейный бюджет, из чего он складывается? Откуда в семью приходят деньги? При изучении данной темы у обучающихся формируются элементарные экономические представления о бюджете семьи, о его структуре и планировании бюджета.

Учителю целесообразно организовать просмотр мультфильма «Азбука денег тетушки Совы», чтобы у обучающихся сформировались представления о рациональном использовании денежных средств исходя из доходов, получаемых семьей.

В 4 классе младшие школьники узнают о путешествиях по городам и странам. Какие деньги используются в разных странах. Курсы валют. Основной закон России. Какие проблемы бывают, когда берешь деньги в долг? Что такое страхование? Человек и информация. Где можно делать покупки? Интернет магазины. Путешествие по России. Как пользоваться банковской картой?

В результате изучения курса «Окружающий мир», дети с учителями на уроках и при помощи родителей, во время выполнения домашних заданий, получают навыки планирования покупок, приобретения товаров первой необходимости, учатся экономии, бережливости и правильному распределению доходов семьи. Очевидно, что такие занятия позволяют учащимся приобрести необходимые экономические знания по распоряжению своими финансами более последовательно и разумно.

Формирование финансовой грамотности по предмету «Литературное чтение»

В начальной школе обучающиеся получают знания основ финансовой грамотности на уроках литературного чтения [Крылова 2008] при изучении произведений:

А. С. Пушкина «Сказка о золотой рыбке», А. Н. Толстого «Приключения Буратино», Н. Н. Носова «Незнайка на Луне».

Учителям стоит обратить внимание учащихся на решение вопросов, связанных с финансовыми ситуациями, в которых оказываются герои сказки и предложить детям самим сделать выводы, найти пути решения, отличающиеся от приведённых автором. На уроках могут обсуждаться ситуации, связанные с прочтением произведений, в которых упоминаются различные социальные и финансовые ситуации. И здесь играет роль субъективное отношение к тому или иному персонажу. Если ребенок симпатизирует тому или иному персонажу, то и позитивные примеры из его деятельности будут усваиваться им гораздо эффективнее. То же самое касается и негативных примеров.

Правильное отношение у детей к финансам можно сформировать и через народное творчество, изучение пословиц, например:

Был бы ум, будет и рубль; не будет ума, не будет и рубля.

Деньги для человека, а не человек для денег.

Денежки любят счёт.

Хлебу мера, а деньгам счет.

А с помощью загадок можно закрепить у младших школьников экономические термины, например:

На товаре быть должна обязательно (...).

И врачу, и акробату выдают за труд (...).

В кошелёк мы их кладём, в магазин с ними идём, за них взамен хоть что бери, кроме чести и любви (...).

Из какого аппарата выдаётся нам зарплата? (...).

Как ребенка нет без мамы сбыта нету без (...).

Мебель, хлеб и огурцы продают нам (...).

Таким образом, на уроках литературного чтения дети научатся находить правильные модели финансового поведения в различных ситуациях, рассматривая вопросы доходов и расходов, экономии и накопления, расточительности и бездумных трат, а также освоят экономические термины.

Формирование финансовой грамотности по предмету «Технология»

Уроки технологии являются практико-ориентированными и способствуют также получению младшими школьниками элементарных основ финансовой грамотности [Горяев 2019].

Каждый раздел программы включает в себя уроки финансовой грамотности, где младшие школьники получают опыт практических

экономических действий, наглядный результат в виде изготовления и получения продукта.

Например: изготовление своими руками игрушек, театральных кукол, подарочных коробок, ёлочных украшений или их покупка – в чём выгода?

В экономии финансов или в том, что в изделие вложена душа? Как правильно выбрать материал для изготовления сувенира, что необходимо знать для таких покупок? Что выгоднее: вырастить овощи на приусадебном участке или купить в магазине?

На уроках «Кулинарии» дети учатся рассчитать блюдо. Что необходимо учитывать при составлении меню и как его составлять на определенную сумму? Какой набор продуктов и в каком количестве надо купить для приготовления обеда для семьи? На занятиях младшие школьники будут постепенно погружаться во взрослую жизнь, в финансовые вопросы семьи, научатся рассчитывать платежи за коммунальные услуги.

При изучении «Швейного дела» у младших школьников возникают вопросы: Какую выбрать ткань, и по какой цене, чтобы семейный бюджет не пострадал? Чем отличается товар от услуги? Какие правила совершения покупок нужно соблюдать для экономии домашнего бюджета?

Поиск ответов на эти и другие вопросы развивает коммуникативные качества и навыки сотрудничества у ребят. Каждый урок технологии может давать бесценный опыт и навыки финансовой грамотности детям если педагог подберет практико-ориентированные задачи в соответствии с возрастными особенностями школьников.

Интеграция финансовой грамотности в образовательную программу по учебным предметам 1-4 классов разработана в УМК «Школа России» (Таблица 1-4), которая помогает учителю органично вплетать темы финансовой грамотности в уроки.

Таблица 1.

Возрастная группа 1 класс		
<i>Предмет</i>	<i>Тема, заявленная в программе по предмету</i>	<i>Занятия по финансовой грамотности</i>
Математика	Сложение и вычитание в пределах 20	Монеты, их номинал
Окружающий мир	Моя семья	Что нужно семье?
Окружающий мир	Повторение, обобщающий урок «Как, откуда и куда»	Как распоряжаться карманными деньгами
Окружающий мир	Зачем нам телефон и телевизор?	Как экономить на средствах связи
Окружающий мир	Зачем нужны автомобили	Сколько стоит автомобиль
Технология	Работа с бумагой	Что такое свое дело

Технология	В мастерской кондитера. Как работает мастер	Сколько стоит торт
Обучение грамоте (чтение)	Золотой ключик или Приключения Буратино	Где лучше хранить деньги
Обучение грамоте (чтение)	Делу время, а потехе час	Рациональное использование времени
Обучение грамоте (чтение)	Без труда хлеб не родится никогда	Как вырастить хлеб
Обучение грамоте (чтение)	Русская народная сказка «Мужик и медведь»	Как правильно заключать сделки

Таблица 2.

Возрастная группа 2 класс		
<i>Предмет</i>	<i>Тема, заявленная в программе по предмету</i>	<i>Занятия по финансовой грамотности</i>
Окружающий мир	Что такое экономика	Как разумно делать покупки
Окружающий мир	Опасные незнакомцы	Кто такие мошенники
Окружающий мир	Наша дружная семья	Откуда в семью приходят деньги
Математика	Задачи цена количество стоимость	Жизненная арифметика
Математика	Повторение: деление на 3	Сколько стоит свое дело
Математика	Повторение: сложение и вычитание	Зачем планировать расходы семьи
Литературное чтение	Каша из топора	Сколько денег нужно потратить, чтобы сварить кашу
Литературное чтение	И. А. Крылов «Стрекоза и муравей»	Рыночные отношения
Литературное чтение	Петушок и бобовое зёрнышко	Что такое бизнес и как его вести
Литературное чтение	А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»	Как не потерять своё имущество
Литературное чтение	Ш. Перро «Кот в сапогах»	Предприниматель и предпринимательство
Технология	Как изготовить несколько одинаковых прямоугольников	Как правильно и экономно расходовать материал

Таблица 3.

Возрастная группа 3 класс		
<i>Предмет</i>	<i>Тема, заявленная в программе по предмету</i>	<i>Занятия по финансовой грамотности</i>
Технология	Изделие из бумаги	Деньги настоящие и ненастоящие
Технология	История швейной машины	Продукт-затраты-прибыль
Технология	Строительство и украшение дома	Как экономно сделать ремонт в доме

Математика	Решение задач и закрепление материала	Легко ли вести свое дело
Окружающий мир	Как устроен этот мир	Что могут деньги
Окружающий мир	Опасные места	Когда рискуешь деньгами
Окружающий мир	Семейный бюджет	Зачем семье сбережения
Окружающий мир	Путешествия по городам и странам	Деньги в разных странах
Литературное чтение	И.А. Крылов «Мартышка и очки»	Цена полезной вещи
Литературное чтение	И.А. Крылов «Ворона и лисица»	Как не попасть в сети мошенника и не потерять своё имущество

Таблица 4.

Возрастная группа 4 класс		
<i>Предмет</i>	<i>Тема, заявленная в программе по предмету</i>	<i>Занятия по финансовой грамотности</i>
Математика	Математика вокруг нас	Зачем семье вести бюджет
Математика	Закрепление темы «Умножение и деление»	Личные деньги
Окружающий мир	Основной закон России	Когда берешь в долг
Окружающий мир	Итоговое занятие по теме «Родной край»	Что такое страхование
Окружающий мир	Путешествие по России	Как пользоваться банковской картой
Технология	Человек и информация	Где можно делать покупки
Технология	Реклама и маркетинг	Всегда ли можно верить рекламе
Технология	Переплетные работы	Привлекательное дело
Технология	Аксессуары одежды	Драгоценные камни, их стоимость
Литературное чтение	Е.Велтистов «Приключения Электроника»	Выгодно ли иметь робота-помощника
Литературное чтение	В.Голявкин «Никакой горчицы я не ел»	Что такое патент и как его получить
Литературное чтение	Е.Шварц «Сказка о потерянном времени»	Как рационально использовать время

Каждый урок указанных учебных дисциплин, грамотно подобранный учителями в соответствии с возрастными особенностями школьников, может давать бесценный опыт и навыки финансовой грамотности младшим школьникам.

На современном этапе введения курса финансовой грамотности в школы, перед учителями возникает много вопросов о заинтересованности детей данным курсом. Один из таких вопросов: «А какие же формы деятельности можно еще

применять на данном этапе формирования финансовой грамотности? Какие формы проведения мероприятий можно и нужно выбирать?».

Одной из наиболее удобных форм является воспитание финансовой грамотности через классные часы, проектную деятельность и внеурочную деятельность по разным темам:

«Развитие речи» (работа с текстом, тесты, загадки, упражнения);

«Учись учиться» (работа с различной информацией);

«Разговор о правильном питании» (игровые занятия);

«Я – гражданин и патриот России» (Путешествие по России – как пользоваться пластиковой картой и проездным билетом, основной закон России – Конституция).

Коллективное обсуждение и поиск решений развивает у детей навыки сотрудничества и общения. В игровой форме информация будет лучше запоминаться, а школьники в дальнейшем смогут использовать полученные знания. Использование практико-ориентированного подхода к обучению финансовой грамотности заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых финансовых знаний при решении жизненно важных задач и проблем; эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся.

На этих занятиях ребята наблюдают, исследуют, учатся видеть себя в той или иной роли. Младшие школьники осознают, какое место они занимают в обществе, учатся решать проблемы, приобретают практические навыки для применения их в дальнейшей жизни.

Освоение финансовой грамотности в урочной и внеурочной о внеурочной деятельности помогает детям:

Понимать, что такое деньги и как они работают.

Осознавать важность экономии и планирования.

Избегать финансовых ошибок в будущем.

Развивать навыки принятия решений и ответственности.

В целом, финансовая грамотность детей младшего школьного возраста обязана быть частью их знаний.

Вышеперечисленные мероприятия будут способствовать формированию у обучающихся общих и достаточно цельных представлений о процессах, связанных с экономикой, бизнесом, ресурсами и их разумным потреблением, а также формированию успешной личности каждого ученика.

Кроме того, для достижения учебных целей очень необходима родительская помощь в решении таких вопросов: как потратить карманные

деньги, как скопить на желанный подарок, где приобрести качественную и недорогую вещь.

Таким образом, в результате изучения основ финансовой грамотности на уровне НОО в урочной и внеурочной деятельности, при правильном и рациональном содержании программы, а также применении комплекса современных образовательных технологий, обучающиеся должны овладеть знаниями и навыками, как:

- понимание природы и функции денег;
- умение ценить деньги;
- умение считать деньги;
- умение составлять финансовый отчёт (доходы и расходы семьи);
- умение экономить и сберегать;
- умение тратить деньги и жить по средствам;
- умение делиться.

Однозначно, формирование финансовой грамотности учащихся во многом зависит от профессионалов, вовлечённых в процесс обучения школьников, повышения квалификации учителей, создания программных, учебных и методических материалов для обучающихся.

Однако современное состояние теории и практики педагогического обеспечения не всегда соответствует требованиям сегодняшнего дня и нуждается в поиске новых подходов.

Актуальным остается вопрос недостаточной научно-методической разработанности процесса экономической социализации и формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста.

В общеобразовательных организациях создаются ситуации, когда значительная часть педагогических коллективов школ проявляет неготовность к обеспечению педагогического взаимодействия по вопросу формирования финансовой грамотности детей младшего школьного возраста.

Необходимо также отметить, что существующая система обучения экономической грамотности в начальной школе не ориентирована на знакомство с вопросами *цифровой грамотности и цифровой безопасности*, приобретающих все большую важность в современных условиях.

В настоящее время в исследованиях все чаще поднимается вопрос *цифровой грамотности и цифровой безопасности*, их взаимосвязи и соотношения с уровнем финансовой грамотности [Азжеурова 2023, Земляченко 2020, Кувшинова 2023], ростом количества и видов мошеннических схем, укрепления роли финансовой грамотности в противодействии им [Ведяшова 2023; Слесаренко 2023].

Следовательно, будет целесообразно в изучаемые темы по формированию финансовой грамотности младших школьников включить цифровую грамотность, как гарантию информационной безопасности детей. Интеграция цифровой грамотности в курс финансовой грамотности — это не просто модное веяние, а практическая необходимость, которая поможет детям уверенно и безопасно пользоваться возможностями цифрового мира.

Также зарубежная практика формирования основ финансовой грамотности свидетельствует о включении в тематику изучаемых младшими школьниками вопросов не только элементарных экономических понятий, но и элементов цифровой грамотности, основ банковской системы, предпринимательства и управления рисками.

В США, одним из основных направлений образовательной системы последних лет является включение в образовательный процесс курса финансовой грамотности и управления личными финансами в качестве самостоятельной дисциплины. Для младших школьников устраиваются специальные экскурсии в игровой бизнес-город, в котором все выглядит по-настоящему. Здесь дети могут устроиться на работу, например, банкиром или кассиром. В городке на каждого ученика заводится специальная трудовая книжка и дебетовая карта, на которую начисляется заработная плата. Под руководством учителей, дети учатся финансовой грамотности.

В Канаде с 2015 года реализуется общая национальная стратегия в области финансовой грамотности населения, в рамках реализации которой элементы финансовой грамотности интегрированы в школьное образование в формате отдельных курсов для старших классов, в формате элементов финансовой грамотности в программах других дисциплин для младших классов. Действующие образовательные программы провинций Канады предусматривают знакомство младших школьников, в том числе, с электронными средствами платежей, основами рыночных отношений, правил торговли и ведения бизнеса, понятиями инвестиций и ответственного принятия решений.

В Германии тоже нет в начальной школе отдельного обязательного предмета «Финансовая грамотность». Знания подаются в контексте других уроков. На математике дети учатся считать деньги, сравнивать цены, решать практические задачи, связанные с покупками. На уроках окружающего мира обсуждаются семейный бюджет, труд и заработная плата. Программа финансовой грамотности дифференцирована:

для детей 6–8 лет акцент делается на базовых понятиях: что такое деньги, как ими расплачиваться (наличные, дебетовая карта), зачем нужны сбережения;

для детей 9–11 лет темы усложняются: как сравнивать товары и выбирать лучшее предложение, что такое реклама и как её распознавать, как планировать расходы и копить на цель, основы страхования и понимание финансовых рисков.

Важный элемент финансового воспитания — карманные деньги. Управление по делам несовершеннолетних Германии выпустило рекомендации, которые советуют родителям выдавать детям определённую сумму в зависимости от возраста. Детям 10–11 лет рекомендуют около 13–20 евро в месяц, а подросткам — не более 45 евро. Такие правила распространяются абсолютно на всех ребят, вне зависимости от доходов семьи. Связано это прежде всего с тем, чтобы дети из малообеспеченных семей не чувствовали себя неловко.

Школьникам рекомендуется выдавать все месячное содержание сразу, чтобы приучить распределять личный бюджет по неделям и дням. Цель таких рекомендаций — не просто дать деньги, а научить ребёнка планировать расходы, копить и принимать первые финансовые решения.

В Швейцарии делают акцент на раннем воспитании самостоятельности, и подход к финансовой грамотности в начальной школе строится комплексно — и дома, и в школе. При этом важно уточнить: единой федеральной программы нет — каждый кантон (регион) сам определяет содержание.

В семье детей постепенно приучают к ответственности. Например, в Цюрихе детям уже с 5–6 лет иногда разрешают самостоятельно рассчитываться в магазине (за хлеб, другие мелкие покупки). А в 7–8 лет ребёнка вполне можно встретить в супермаркете одного. Параллельно часто вводят небольшие карманные деньги — это даёт практический опыт планирования небольших трат.

В школе элементы финансовой грамотности встраиваются в уроки, чаще всего математики. Уже со второго класса дети решают задачи, где нужно считать деньги, определять стоимость покупок, рассчитывать сдачу. Учителя используют игровые форматы: имитируют магазин, где ребёнок пробует сам принять решение, или планируют «бюджет» на небольшую покупку. Так абстрактные понятия (цена, сдача, экономия) обретают конкретный, осязаемый смысл. Важный нюанс про самостоятельность детей. В школах прямо советуют родителям не помогать детям с домашними заданиями по финансовым вопросам — пусть учатся решать такие задачи сами, а учитель при необходимости подскажет или задаст наводящий вопрос. Так закладывается навык брать ответственность за свои решения. Цель такого подхода — не просто научить считать, а сформировать базовое понимание ценности денег, научить

планировать расходы, осознавать ограниченность ресурсов и принимать первые ответственные решения.

Из приведенного сравнительного анализа можно сделать вывод, что зарубежный опыт формирования основ финансовой грамотности у младших школьников предусматривает более широкий и разнообразный спектр изучаемых тем.

Таким образом, при интеграции актуальных тем в программу финансового воспитания детей, с применением современных инновационных образовательных технологий, наши учителя начальной школы смогут значительно повысить уровень финансовой грамотности детей, что позволит им чувствовать себя уверенно в будущем, принимая обоснованные финансовые решения.

Список источников и литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014). – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.05.2026).

2. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы : распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. №2039-р. – URL : https://minfin.gov.ru/ru/document?id_4=132616 (дата обращения: 05.05.2026).

3. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р. – URL : https://angarsk-adm.ru/upload/iblock/592/286ezki162865dhikeg3q1lwu0f4u5zm/LAW460597_text_20231028_161418_20231028.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

4. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Математика» (ФОП НОО) для 1–4 классов образовательных организаций. 2023.

5. Азжеурова, М. В. Финансовая грамотность населения: понятие и ее компоненты / М. В. Азжеурова // Наука и Образование. 2023. № 1.

6. Антонова, Ю. В. Как и о чем говорить с детьми на уроках финансовой грамотности: учебное пособие для учителей начальных классов и работников системы дополнительного образования / Ю. В. Антонова. 2-е изд. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2020. 80 с.

7. Брехова, Ю. В. Финансовая грамотность: методические рекомендации для учителей / Ю. В. Брехова, А. П. Алмосов, Д. Ю. Завьялов. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2014. 151 с.

8. Ведяшова, А. В. Финансовая грамотность во время пандемии Covid-19 / А. В. Ведяшова // Концептуальные особенности экономики и образования в условиях цифровой трансформации : Сборник научных трудов по материалам

Международной научно-практической конференции, Саранск, 20–21 апреля 2023 года. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, 2023. С. 4.

9. Горяев, А. П. Основы финансовой грамотности. Методические рекомендации / А. П. Горяев, В. В. Чумаченко. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2019. 178 с.

10. Земляченко, Л. В. Специфика формирования финансовой грамотности младших школьников в процессе экономического образования / Л. В. Земляченко, Н. Г. Спиренкова, Н. И. Щередица // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67 (4). С. 148–152.

11. Киреев, А. П. Финансовая грамотность: материалы для учащихся / А. П. Киреев. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2016. 167 с.

12. Крылова, И. Н. Учитель и экономическое воспитание школьников / И. Н. Крылова, А. В. Федоров // Воспитание школьников. 2008. № 1. С. 41–42.

13. Кувшинова, Ю. А. Повышение финансовой грамотности населения как фактор доступности цифровых финансовых услуг / Ю. А. Кувшинова // Инновационное развитие экономики. 2023. № 3 (75). С. 198–207.

14. Морозова, И. В. Финансовая грамотность школьников как фактор успешного освоения социально-экономических ролей / И. В. Морозова, С. Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. 2014. № 4. С. 58–64.

15. Муравин, Г. К. Математика. 1–4 классы. Рабочая программа / Г. К. Муравин, О. В. Муравина. Москва : Дрофа, 2017. 109 с.

16. Русаленко, Д. А. Экономическая грамотность населения / Д. А. Русаленко, В. И. Марчук // Стратегия социально-экономического развития. Москва : Дрофа, 2018. 169 с.

17. Рутковская, Е. Л. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности: подходы к разработке финансовых заданий / Е. Л. Рутковская // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4. С. 98–111.

18. Слесаренко, Е. В. Повышение финансовой грамотности обучающихся неэкономических специальностей в вузах / Е. В. Слесаренко, О. В. Зонина, О. Б. Шевелева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 2 (50). С. 47–53.

19. Grohmann, A. Childhood Roots of Financial Literacy / A. Grohmann, R. Kouwenberg, L. Menkhoff // Journal of Economic Psychology. Netherlands : ELSEVIER, 2015. P. 114–133.

20. Kimiyaghalah, F. Review papers on definition of financial literacy and its measurement / F. Kimiyaghalah // International Journal. 2015. Vol. 8. P. 81–94.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On education in the Russian Federation] : Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on

November 25, 2013; with amendments and additions, effective from January 1, 2014). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 5 May 2026), *in Russian*.

2. Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2023 gody [On approval of the Strategy for improving financial literacy in the Russian Federation for 2017–2023] : Order of the Government of the Russian Federation No. 2039-r of September 25, 2017. Available at: https://minfin.gov.ru/ru/document?id_4=132616 (accessed: 5 May 2026), *in Russian*.

3. Strategiya povysheniya finansovoy gramotnosti i formirovaniya finansovoy kultury do 2030 goda [Strategy for improving financial literacy and forming financial culture until 2030]: Order of the Government of the Russian Federation No. 2958-r of October 24, 2023. Available at: https://angarsk-adm.ru/upload/iblock/592/286ezki162865dhikey3q1lwu0f4u5zm/LAW460597_text_20231028_161418_20231028.pdf (accessed: 5 May 2026), *in Russian*.

4. Federalnaya rabochaya programma po uchebnomu predmetu «Matematika» (FOP NOO) dlya 1–4 klassov obrazovatelnykh organizatsiy [Federal working program for the academic subject "Mathematics" for grades 1–4 of educational organizations]. 2023, *in Russian*.

5. Azzheurova M.V. Finansovaya gramotnost naseleniya: ponyatie i ee komponenty [Financial literacy of the population: concept and its components]. *Nauka i Obrazovanie*, 2023, no. 1, *in Russian*.

6. Antonova Yu.V. Kak i o chem govorit s detmi na urokakh finansovoy gramotnosti [How and what to talk about with children in financial literacy lessons]. 2nd ed. Moscow, VITA-PRESS Publ., 2020. 80 p., *in Russian*.

7. Brekhova Yu.V., Almosov A.P., Zavyalov D.Yu. Finansovaya gramotnost: metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley [Financial literacy: methodological recommendations for teachers]. Moscow, VITA-PRESS Publ., 2014. 151 p., *in Russian*.

8. Vedyashova A.V. Finansovaya gramotnost vo vremya pandemii Covid-19 [Financial literacy during the Covid-19 pandemic]. *Kontseptualnye osobennosti ekonomiki i obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii*: Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Saransk, April 20–21, 2023. Saransk, Mordovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. M.E. Evseveva, 2023, p. 4, *in Russian*.

9. Goryaev A.P., Chumachenko V.V. Osnovy finansovoy gramotnosti. Metodicheskie rekomendatsii [Fundamentals of financial literacy. Methodological recommendations]. Moscow, VITA-PRESS Publ., 2019. 178 p., *in Russian*.

10. Zemlyachenko L.V., Spirenkova N.G., Shcheredina N.I. Spetsifika formirovaniya finansovoy gramotnosti mladshikh shkolnikov v protsesse ekonomicheskogo obrazovaniya [Specifics of forming financial literacy of primary schoolchildren in the process of economic education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 67 (4), pp. 148–152, *in Russian*.

11. Kireev A.P. Finansovaya gramotnost: materialy dlya uchashchikhsya [Financial literacy: materials for students]. Moscow, VITA-PRESS Publ., 2016. 167 p., in Russian.
12. Krylova I.N., Fedorov A.V. Uchitel i ekonomicheskoe vospitanie shkolnikov [Teacher and economic education of schoolchildren]. *Vospitanie shkolnikov*, 2008, no. 1, pp. 41–42, in Russian.
13. Kuvshinova Yu.A. Povyshenie finansovoy gramotnosti naseleniya kak faktor dostupnosti tsifrovyykh finansovykh uslug [Improving financial literacy of the population as a factor in the accessibility of digital financial services]. *Innovatsionnoe razvitie ekonomiki*, 2023, no. 3 (75), pp. 198–207, in Russian.
14. Morozova I.V., Begidova S.N. Finansovaya gramotnost shkolnikov kak faktor uspehnogo osvoeniya sotsialno-ekonomicheskikh roley [Financial literacy of schoolchildren as a factor in successful mastering of socio-economic roles]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 4, pp. 58–64, in Russian.
15. Muravin G.K., Muravina O.V. Matematika. 1–4 klassy. Rabochaya programma [Mathematics. Grades 1–4. Working program]. Moscow, Drofa Publ., 2017. 109 p., in Russian.
16. Rusalenko D.A., Marchuk V.I. Ekonomicheskaya gramotnost naseleniya [Economic literacy of the population]. *Strategiya sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya*. Moscow, Drofa Publ., 2018. 169 p., in Russian.
17. Rutkovskaya E.L. Finansovaya gramotnost kak komponent funktsionalnoy gramotnosti: podkhody k razrabotke finansovykh zadaniy [Financial literacy as a component of functional literacy: approaches to the development of financial tasks]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2019, no. 4, pp. 98–111, in Russian.
18. Slesarenko E.V., Zonova O.V., Sheveleva O.B. Povyshenie finansovoy gramotnosti obuchayushchikhsya neekonomicheskikh spetsialnostey v vuzakh [Improving financial literacy of students of non-economic specialties in universities]. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2023, no. 2 (50), pp. 47–53, in Russian.
19. Grohmann A., Kouwenberg R., Menkhoff L. Childhood Roots of Financial Literacy. *Journal of Economic Psychology*. Netherlands, ELSEVIER Publ., 2015, pp. 114–133.
20. Kimiyaghalah F. Review papers on definition of financial literacy and its measurement. *International Journal*, 2015, vol. 8, pp. 81–94.

Статья поступила в редакцию 01.06.2026;
одобрена после рецензирования 16.06.2026;
принята к публикации 23.06.2026.

The paper was submitted 01.06.2026;
approved after reviewing 16.06.2026;
accepted for publication 23.06.2026.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.04

Для цитирования: Табишева Д.М. Этнокультурный и педагогический потенциал исторической прозы М.М. Хафицэ в практике современного школьного образования // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 110–117.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-110-117

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ М.М. ХАФИЦЭ
В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(Рецензирована)**

Табишева Динара Мухамедовна

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
«Гимназия №14 им. Э.К. Кудашева» г.о. Нальчик

Аннотация. В статье рассматривается роль исторической прозы адыгского писателя М.М. Хафицэ в контексте реализации этнокультурного компонента современного школьного образования. Труды М.М. Хафицэ легли в основу современных образовательных практик. Анализируются способы интеграции художественных текстов автора в урочную и внеурочную деятельность для формирования гражданской идентичности, укрепления национальной идентичности, сохранения языкового многообразия и обеспечения духовно-нравственного воспитания учащихся. Предлагаются конкретные формы работы с текстами.

Ключевые слова: историческая проза, диаспора, образовательные результаты, интерактивная технология, внеклассная деятельность, этнокультурный компонент, идентичность, методика преподавания литературы.

**THE ETHNOCULTURAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL
OF M.M. KHAFITSE'S HISTORICAL PROSE IN THE PRACTICE
OF MODERN SCHOOL EDUCATION**

Tabisheva Dinara Mukhamedovna

Municipal State Educational Institution
"Gymnasium No. 14 named after E.K. Kudashev" of Nalchik

Abstract. The article examines the role of the historical prose of the Adyghe writer M.M. Khafitse in the context of the implementation of the ethnocultural component of modern school education. M.M. Khafitse's works have become the basis for modern educational practices. The article analyzes the ways of integrating the author's literary texts into classroom and extracurricular

activities to form civic identity, strengthen national identity, preserve linguistic diversity, and ensure the spiritual and moral education of students. The article also suggests specific forms of working with texts.

Keywords: historical prose, diaspora, educational outcomes, interactive technology, extracurricular activities, ethnocultural component, identity, literature teaching methodology.

Современная российская школа должна не только формировать предметные знания, но и воспитывать гармонично развитую личность, которая уважает традиции, культуру народа и осознает себя частью многонациональной страны. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) акцентирует внимание на важности учета этнокультурных и региональных аспектов при разработке образовательных программ.

Исторические произведения национальных писателей выступает уникальным инструментом решения этой задачи. И творчество Мухамеда Мусабиевича Хафицэ, журналиста, общественного деятеля и писателя Кабардино-Балкарии, представляет собой ценный ресурс для педагогов.

Его книги рассказывают о важных моментах в истории адыгов (черкесов), Кавказской войне, переселении людей, мухаджирстве и сложных событиях XX века. В них есть факты и много интересного, что делает их увлекательными для чтения, они сочетают строгую документальность с высокой художественной выразительностью.

Следует признать, что этнокультурная значимость текстов М.М. Хафицэ в том, что они передают нематериальное наследие через художественное слово. Следовательно, его произведения помогают сохранять и передавать традиции, обычаи и историю народа в красивой и понятной форме.

Как было указано выше, Хафицэ М.М. в своих произведениях обращается к переломным моментам национальной истории адыгского народа. Через судьбы конкретных героев учащиеся знакомятся с понятиями чести (*напэ*), верности слову, уважения к старшим, что составляет основу традиционного адыгского этикета (*Адыгэ Хабзэ*) и позволяет преодолеть фрагментарность восприятия родной истории. Работа же школьников с текстом расширяет словарный запас родного кабардино-черкесского языка и понимания его логической последовательности. Проза Хафицэ насыщена аутентичной лексикой, пословицами, поговорками, топонимами, антропонимами и этнонимами. Богатый синтаксис и образность языка писателя в изучаемых произведениях являются отличным материалом для уроков развития речи, написания изложений, сочинений-эссе и творческих зарисовок.

Хафицэ пишет об истории и культуре адыгов (черкесов) так, что это находит живой отклик как у опытных педагогов, так и у школьников. Его

творчество стало для учителей адыгского (черкесского) языка настоящим подспорьем в воспитании подрастающего поколения.

Его историко-публицистические труды и литературные исследования заставляют детей сопереживать, гордиться своими корнями и глубже чувствовать красоту адыгского (черкесского) слова. На уроках родной литературы его тексты работают как мост между прошлым и будущим, помогая ребятам осознать себя частью народа. Эти материалы дают прочную методическую базу для проведения уроков и классных часов. Анализ конкретных произведений помогает решать определенные педагогические задачи в стенах современной школы.

Важной задачей учителя адыгского (черкесского) языка и литературы является передача детям основ родной культуры, без которых невозможно воспитать полноценную личность. Чтобы школьники успешно освоили учебную программу, педагогу необходимо обеспечивать достижения следующих результатов:

метапредметный результат: применение полученных на уроках знаний в реальной повседневной жизни, развитие умения общаться, размышлять и делать выводы.

В данном случае документальная основа романов и повестей М.М. Хафицэ побуждает школьников сопоставлять художественный вымысел с архивными данными, мемуарами и научными трудами. Это развивает критическое мышление и формирует навык работы с разными типами источников.

предметный результат – конкретные знания, умения и навыки, которые приобретает ученик в процессе изучения учебного предмета. Они включают способность связывать разные знания между собой в одну общую картину [ФГОС 2021].

личностный результат – совокупность ценностных установок, которые формируются в процессе образовательной деятельности. Эти результаты включают отношение к себе и окружающему миру и проявляется в характере и индивидуальности ребенка [ФГОС, ФОП // <https://www.menobr.ru/article/65990-lichnostnye-rezultaty-po-fgos>].

В центре произведений М.М. Хафицэ находится тема связи времен. История семьи неразрывно вплетается в историю народа, что помогает современному подростку найти свое место в непрерывной цепи предков и потомков, преодолевая отчуждение от старших поколений.

Для учителей родного языка произведения М.М. Хафицэ «Адыгские мамлюки» и «На чужбине гаснут звезды» стали уникальным методическим

инструментом. Например, **метод интегрированного урока (дерс зэхэль)**, когда на одном занятии родной язык, литература и история адыгов (черкесов) сливаются в единое целое. Это позволяет детям увидеть, что школьный предмет – живая летопись истории их собственного народа.

В чем же кроется главный секрет притягательности этих книг?

Минуло более 160 лет с тех пор как завершилась Кавказская война. Она обернулась для адыгов (черкесов) страшной трагедией и буквально разобщила единый народ.

М.М. Хафицэ совершил настоящий человеческий и научный подвиг: он бережно приподнял эту тяжелую страницу истории и впервые познакомил читателей с живыми, невыдуманными рассказами наших соотечественников, оказавшихся на чужбине. Для педагога слово всегда было и остается главным инструментом воздействия, но чтобы по-настоящему увлечь современного ребенка, оно должно быть честным и эмоциональным.

Творчество адыгских (черкесских) писателей и поэтов, живущих за рубежом, о которых пишет М.М. Хафицэ, обладает невероятной силой воздействия на сознание детей. В качестве методического наблюдения можно отметить то, что на основе этих трудов на уроках идеально срабатывает **прием «Параллельные судьбы» («Зи насып зэмышхьхэр» щІэныпхьэр)**. Педагог может предложить ученикам сравнить жизнь их сверстников на исторической родине и в диаспоре. Дети начинают сопереживать, спорить, рассуждать, и в этот момент обычный урок превращается в глубокий разговор, который воспитывает в них чуткость и национальное достоинство.

Такое сравнение приводит детей к пониманию того, что наши соотечественники на чужбине берегут родную речь как самую святыню, как единственный глоток чистой воды в пустыне, в то время как мы здесь, дома, воспринимаем её как нечто само собой разумеющееся и порой забываем её истинную ценность. Родной язык для черкеса за границей стал своеобразным щитом, который спасал его от растворения в чужой культуре, а для нас на родине он должен стать главным стержнем, объединяющим народ.

На таких уроках педагоги наглядно показывают детям, какую внутреннюю силу дает человеку родная культура, когда она подкреплена силой родной природы. Ведь одно дело с тоской писать о Кавказе, глядя на чужие пейзажи Сирии, Иордании или Турции, и совсем другое – дышать родным воздухом, пить воду из чистых родников и слышать шелест вековых деревьев на родной земле. Родная природа и культура питают человека, как земля питает корни могучего дуба: тот, кто оторван от них, тратит огромные силы просто на то, чтобы не засохнуть на чужбине, а тот, кто живет на исторической родине, имеет все

возможности, чтобы расти, цвести и уверенно развиваться. Произведения адыгских поэтов диаспоры из книг М.М. Хафицэ помогают школьникам осознать это счастье – жить и говорить на родном языке там, где веками жили их предки. Именно эти сравнения помогают детям понять красоту родного языка и культуры, а также важность их сохранения для последующих поколений. Примерами показываем детям, что именно на них лежит ответственность за судьбу языка и культуры, потому как они являются важным звеном в череде трансляторов духовного существования народа.

С практической точки зрения труды М. Хафицэ дают учителю готовую базу для развития критического мышления и речи обучающихся. Тексты писателя написаны богатым и доступным языком, насыщены цитатами, можно использовать для написания изложений, сочинений и проведения читательских конференций. Используя эти материалы, учителя применяют на уроках родной литературы прием **«Живая карта диаспоры» («Хэхэс адыгэхэм я дунейм»):** ребята, читая текст, наглядно прослеживают по карте пути переселения соотечественников, связывая судьбу конкретного человека с географией и историей.

На наш взгляд, такой подход решает сразу все три педагогические задачи, о которых говорилось вначале. Ребенок учит родной язык (предметный результат), учится анализировать и сопоставлять факты (метапредметный результат) и одновременно с этим пропускает трагедию своего народа через себя, проникаясь уважением к предкам (личностный результат). Труды М. Хафицэ стали для учительства тем самым мостом, который помогает спасти родную речь от забвения и воспитать поколение, твердо знающее цену своему родному слову.

В общеобразовательной гимназии №14 г.о. Нальчик уже давно стало доброй традицией проводить праздники и памятные дни, посвященные истории и культуре адыгов (черкесов). Это и День адыгского (черкесского) народа, и яркие Дни национального костюма и флага, и День родного языка и письменности, а также особые даты – День памяти адыгов и День репатрианта.

В праздничные программы обязательно включаются стихи и прозаические произведения соотечественников, живущих за границей.

Знакомство детей с произведениями авторов из Турции, Иордании, Сирии, Египта или Германии дает мощный толчок для расширения кругозора и развития национального мышления. Школьники начинают понимать, что адыгский мир не ограничивается только границами одной республики или страны. Они осознают, что этот мир огромный, он раскинулся по всей планете, и на разных континентах живут тысячи наших братьев и сестер, говорящих на одном языке.

Чем же так привлекают современное поколение стихи зарубежных адыгских поэтов? Когда учитель просто и понятно объясняет ребятам главную мысль автора, они начинают мысленно представлять тот тяжелый путь, который прошел адыгский народ. Это будит в детях искреннее уважение к своей истории. Они начинают по-новому, с огромным трепетом ценить свою Родину и понимают, какое это счастье – жить дома, ходить по родной земле и говорить на своем языке.

Наблюдения показывают, что лучше всего эту глубокую тоску и мелодику стихов чувствуют ученики старших классов. У современной молодежи сейчас есть огромный плюс – благодаря интернету и социальным сетям они могут общаться со сверстниками из любой точки мира. И когда наши ребята видят, как сильно черкесы за рубежом тоскуют по Кавказу, как они всем сердцем мечтают хотя бы просто прикоснуться к земле предков, в детских душах происходит переворот.

В качестве примера со старшеклассниками разбираются стихотворения известного поэта Лу Джихана «Эльбрус, прошу», «Лживый рай», «Благодарность чужбины». Через его творчество учителя применяют **метод эмоционального погружения (гузыхэщІэ щІэныпхьэр)**. Поэт простыми и пронзительными словами объясняет главную истину: в мире нет такого места, где твоя душа и сердце обретут настоящий покой, кроме родной земли предков. Во время чтения этих стихотворений в классе наступает абсолютная тишина...

Дети затихают, задумываются, они чувствуют всю боль и переживания автора. Эта грустная мелодия стиха проникает глубоко в сердце, заставляет ребят вслушиваться в каждое слово и пробуждает в них желание делиться своими мыслями, спорить и рассуждать о самом главном в жизни.

Возьмите творчество любого зарубежного адыгского (черкесского) поэта: будь то Гиса или Фатих Жиркяговы, Фуад Дугуж, Амин Самгог, Мажда Хавжоко, Орхан Догомук, Мулид Енамук. Все они, несмотря на то, что жили в разных странах, стремились к одной цели: с помощью пронзительного, сильного поэтического слова объяснить как священна историческая Родина, как важно сохранить родной язык.

Конечно, в рамках школьных часов по кабардино-черкесскому языку и литературе сложно успеть показать детям всё богатство литературного наследия адыгского (черкесской) диаспоры. Но у каждого творческого педагога есть возможность использовать произведения зарубежных адыгов на внеклассных занятиях. В каждой учебной четверти обязательно проводятся особые спаренные уроки, которые называются уроки-диалоги, чтобы раскрыть творческий потенциал ребят.

Сегодня на открытых мастер-классах смело соединяем историю с литературой. Такие стихи идеально подходят для групповой работы и живых дискуссий. Например, предлагаем детям порассуждать: как меняются эмоции автора в зависимости от того, где он родился? У местных поэтов, выросших на Кавказе, в стихах нет той пронзительной, щемящей тоски, которая звучит в строках зарубежных черкесов. Проводим увлекательную игру: зачитываем ребятам разные поэтические отрывки и просим по ритму, настроению и строению стиха угадать, где он был написан: на исторической родине или на чужбине. Этот прием учит детей не просто читать, а глубоко вслушиваться, анализировать и размышлять.

Чтобы увлечь современное поколение чтением, педагогам приходится разные педагогические приемы. Они придумали для уроков литературы необычное правило под названием «оплата долга» («щӀыхуэпшыныж»). Если вдруг ученик пришел на урок не подготовленным, у него есть шанс честно «отработать» свою оценку: для этого ему нужно выбрать, выучить и рассказать у доски любое стихотворение адыгского автора, живущего за границей. И этот прием работает эффективно. Подростки с азартом включаются в эту игру и начинают активно учить стихи, которые раньше обходили стороной.

Абсолютным рекордсменом среди школьников стало стихотворение «Эльбрус» Хамида Таш. Ребята не просто учат его наизусть, но даже самостоятельно перекладывают его строки на музыку и поют. Также огромной любовью пользуются стихи Даны Шифакуж. Среди учеников 8–11 классов практически невозможно найти ученика, который бы не знал её произведений.

Современный мир стремительно меняется, и сегодня одна из главных обязанностей учителя – привить детям национальное мышление, помочь им пропустить через себя все радости и беды, которые перенес наш народ. С точки зрения этой важной миссии труды Мухамеда Хафицэ остаются для нас незаменимым путеводителем. Его вклад в сохранение истории, традиций и языка адыгов, а также развитие межнационального диалога заслуживает глубокого уважения и признания.

Через свои книги, публицистику и общественную деятельность М.М. Хафицэ сумел объединить прошлое и настоящее, показав важность национальной идентичности в современном мире. Его исследования истории черкесов, работа с диаспорой и поддержка молодежи стали примером служения народу и культуре.

Список источников и литературы

1. ХьэфӀыцӀэ М.М. Адыгэ мамлюкхэр. Налшык: Эльбрус, 1994. 245 н.

2. ХьэфЫцІэ М.М. ХамэщІым вагъуэхэр щоужьых: публицистикэ тхыгъэхэр, ІуэрыІуатэ, усэхэр. – Налшык: Эльбрус, 2006. 304 н.

3. ХьэфЫцІэ Мухъэмэд: адыгэ лъэпкъым и джакІуэ: и гъашІэмрэ и лэжыгъэмрэ / [Тхылъыр зэхэзылхъар ЖьэкІэмыхъу Маринэщ]. Налшык: Эльбрус, 2011. 285 н.

References

1. Khaftise M.M. Adygskie mamluki [Adyghe Mamluks]. Nalchik, Elbrus, 1994. 245 p., *in Kabardian*.

2. Khaftise M.M. Gasnut zvyozdy na chuzhbine: publitsistika, folklor, stikhi [Stars are fading in a foreign land: journalism, folklore, poems]. Nalchik, Elbrus, 2006. 304 p., *in Kabardian*.

3. Mukhamed Khaftise: glashatay adygskogo naroda: zhizn i tvorчество [Mukhamed Khaftise: herald of the Adyghe people: life and work] / Compiled by Zhekamukhova Marina. Nalchik, Elbrus, 2011. 285 p., *in Kabardian*.

Статья поступила в редакцию 03.06.2026;
одобрена после рецензирования 15.06.2026;
принята к публикации 19.06.2026.

The paper was submitted 03.06.2026;
approved after reviewing 15.06.2026;
accepted for publication 19.06.2026.

УДК 373.2(470.64)

Для цитирования: Шогенова А.Т. Проектирование полилингвальной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики: опыт и результаты мониторинга // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 118–127.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-118-127

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ: ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА**
(Рецензирована)

Шогенова Аминат Топашевна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье анализируется опыт реализации полилингвальной модели в системе дошкольного образования в Кабардино-Балкарской Республике. Особое внимание уделено научно-методическому сопровождению, осуществляемому лабораториями кабардинского и балкарского языков ГБУ ДПО «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Минпросвещения КБР. Автором представлены и проанализированы результаты мониторинга уровня речевого и этнокультурного развития воспитанников дошкольных образовательных организаций, в которых внедрена полилингвальную модель поликультурного образования. В работе показана эффективность полилингвального подхода в процессе формирования языковой компетенции и национальной идентичности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: полилингвизм, дошкольное образование, кабардинский язык, балкарский язык, этнокультурное развитие, билингвизм, иммерсивные методики.

DESIGNING A MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE KABARDINO-BALKARIAN REPUBLIC: EXPERIENCE AND MONITORING RESULTS

Shogenova Aminat Topashevna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article analyzes the experience of implementing a multilingual model in the preschool education system in the Kabardino-Balkarian Republic. Special attention is paid to the scientific and methodological support provided by the laboratories of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic. The author presents and analyzes the results of monitoring the level of speech and ethnocultural development of students in preschool educational institutions that have implemented a multilingual model of multicultural education. The article demonstrates the effectiveness of the multilingual approach in the process of developing language competence and national identity in preschool children.

Keywords: multilingualism, preschool education, Kabardian language, Balkarian language, ethnocultural development, bilingualism, immersive techniques.

В условиях стремительной глобализации и цифровизации происходит интенсивная трансформация социокультурной и языковой среды, что оказывает существенное влияние на многоязычие в Российской Федерации. Согласно исследованиям ЮНЕСКО, более половины из примерно 6000 языков мира находятся под угрозой исчезновения, включая множество языков малочисленных народов России. Сохранение миноритарных языков становится не просто культурной, но и политико-стратегической задачей, закреплённой в ряде государственных документов. Согласно ФГОС ДО [Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования 2023], образовательная область «Речевое развитие» направлена на формирование языковой компетентности, а принципы стандарта и задачи социально-коммуникативного развития задают вектор на формирование социокультурной компетентности. Это создаёт потребность в поиске новых, более эффективных педагогических моделей. Традиционные методы не всегда позволяют одновременно решать задачи речевого развития и социализации в условиях разнообразия детских потребностей и культурных контекстов. Поэтому стандарт косвенно стимулирует педагогов к внедрению инноваций: проектных технологий, использования цифровых образовательных ресурсов, а также к построению вариативной развивающей среды, которая поддерживает и

речевую активность, и взаимодействие детей в разных социокультурных ситуациях.

В Кабардино-Балкарской Республике, где проживает значительное число носителей кабардинского и балкарского языков, проблема сохранения и развития родного языка стоит особенно остро. Традиционные подходы к изучению родного языка в дошкольных учреждениях, которые зачастую сводятся к изучению языка как отдельного учебного предмета, не учитывают актуальные социокультурные условия и не способствуют формированию устойчивых речевых навыков в естественной среде. Исследования в области билингвального образования показывают, что такие методы неэффективны в условиях доминирования русского языка в медиапространстве и социальной жизни.

Наблюдается разрыв языковой преемственности в семьях, где русский язык становится доминирующим. В связи с этим возникает необходимость проектирования инновационной полилингвальной образовательной среды, в которой родной (кабардинский и балкарский) язык гармонично интегрируется во все режимные моменты и виды деятельности ребенка. Как справедливо отмечают исследователи Э. А. Хисматуллина и М. М. Сабирзянова, «билингвальное образование в дошкольном учреждении не должно ограничиваться рамками специально организованных занятий. Оно представляет собой целостный процесс погружения ребенка в двуязычную среду, где второй язык осваивается естественно – через игровую, предметно-манипулятивную и художественно-эстетическую деятельность» [Хисматуллина, Сабирзянова 2021, 142]. Именно такой подход позволяет сделать освоение родного языка органичной частью жизни дошкольника.

Переход к деятельностным, иммерсивным моделям обучения, основанным на интеграции языка и содержания познавательной деятельности, позволяет создать условия для естественного освоения родного языка. Иммерсивный подход способствует формированию языковой компетенции через активное использование языка в игровых и коммуникативных ситуациях, что повышает мотивацию и снижает языковой барьер у детей

Цель настоящей статьи – описать систему внедрения кабардинского и балкарского компонента полилингвальной модели дошкольного образования в Кабардино-Балкарской Республике и представить доказательную базу её эффективности на основе результатов мониторинга уровня речевого и этнокультурного развития воспитанников.

Перейдём к теоретико-методологическим основам создания билингвальной, полилингвальной среды в системе дошкольного образования.

Современные лингводидактические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что успешное овладение несколькими языками возможно при условии сбалансированного билингвизма, когда оба языка развиваются гармонично и взаимодополняют друг друга. В контексте дошкольного образования это означает, что обучение должно строиться не на принципах конкуренции языков, а на их интеграции и взаимодействии.

Одним из ключевых теоретических подходов является концепция интеграции содержания и языка (Content and Language Integrated Learning (CLIL)), которая набирает популярность в мировой практике полилингвального образования. CLIL предполагает, что язык выступает не как объект изучения, а как средство освоения предметного содержания и развития когнитивных навыков. Как отмечает один из основоположников данного подхода, исследователь в области двуязычного и полилингвального образования Дэвид Марш, интеграция языка и предметного содержания позволяет задействовать естественные механизмы познания, превращая освоение второго языка в активный интеллектуальный процесс. Исследователь подчёркивает, что в ситуации, когда язык выступает средством для изучения предметного содержания, процесс становится более естественным для воспитанника. Ребёнок не учит язык отдельно и предмет отдельно, а активно познаёт мир (решает задачи, обсуждает темы, исследует), используя второй язык как инструмент. Так освоение языка превращается в активный интеллектуальный процесс, а не в механическое заучивание [Марш 2002]. В дошкольном возрасте такой подход реализуется через игровые, творческие и познавательные виды деятельности, в процессе которых ребенок естественным образом усваивает язык и одновременно осваивает культурный контекст.

Немаловажную роль играет культуросообразность обучения, которая предполагает, что овладение языком происходит через погружение в национальную культуру, традиции, нормы поведения и ценности. В контексте этнопедагогики этот принцип детально обоснован Г. Н. Волковым, который подчеркивал, что «язык матери является первоосновой духовного развития ребенка, а его усвоение неотделимо от усвоения нравственных устоев своего народа» [Волков 1999].

Освоение кабардинского языка в образовательном контексте органично сопряжено с обращением к «Адыгэ Хабзэ». Данный традиционный этический кодекс служит носителем ценностных ориентиров и мировоззренческих основ адыгского этноса, а также фольклорных жанров, обрядов и народных промыслов. Известный исследователь кавказского этикета Б. Х. Бгажноков указывает, что «Адыгэ Хабзэ» представляет собой уникальную систему нормативной культуры,

где слово и жест выступают главными регуляторами межличностного согласия и уважения [Бгажноков, 1978]. Такой подход способствует формированию у детей не только языковой компетенции, но и этнокультурной идентичности, что имеет важное значение для сохранения национальной самобытности в условиях многоязычия и культурной глобализации.

В рамках данной модели язык рассматривается как живой социальный феномен, средство межличностного взаимодействия и познания мира, а не как формальный учебный предмет. По мнению ведущего специалиста в области раннего двуязычия Е. Ю. Протасовой, успешная коммуникация на втором языке в детском саду возможна только тогда, когда ребенок вовлечен в реальное сотворчество и чувствует коммуникативную потребность в выражении своих мыслей [Протасова, 2011]. Это требует от педагогов перехода от традиционной трансляционной методики к деятельностному, иммерсивному подходу, ориентированному на активное использование языка в естественных ситуациях общения и творческой деятельности.

Далее переходим к эмпирической части работы: опишем методы и организацию исследования

В целях развития национального образования Министерством просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики в 2022-2023 гг. были определены 18 групп в дошкольных образовательных организациях, которые стали площадками для внедрения полилингвальной модели поликультурного образования детей.

В целях анализа эффективности реализации проекта «Полилингвальная модель поликультурного образования» (Приказ Министерства просвещения и науки КБР №22/496 от 08.06.2022 г.; №22/562 от 26.09.2023 г.) , определения уровня владения родным (кабардино-черкесским, балкарским) языком воспитанниками дошкольных образовательных организаций, а также выявления динамики речевого развития детей в рамках внедрения полилингвальной образовательной среды, проведен мониторинг развития речи обучающихся на родном (кабардино-черкесском, балкарском) языке в ДОО, внедряющих полилингвальную модель поликультурного образования.

Мониторинг уровня развития речи обучающихся на родном (кабардино-черкесском, балкарском) языке в дошкольных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики, внедряющих полилингвальную модель поликультурного образования, является составной частью дорожной карты, разработанной региональным оператором методического сопровождения проекта - государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения

профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики.

Основные направления деятельности Лабораторий развития кабардинского и балкарского языков в рамках кураторства проекта, включают:

создание и адаптацию программ обучения родному (кабардино-черкесскому/балкарскому) языку, ориентированных на возрастные особенности дошкольников и интегрированных в полилингвальную модель;

организацию повышения квалификации педагогов ДОО с целью формирования их билингвальной профессиональной компетентности;

организацию мероприятий, способствующих повышению профессиональных компетенций педагогов: выездные семинары и онлайн-встречи с педагогами из других регионов, практические семинары на базе ДОО, реализующих проект.

В настоящее время количество воспитателей, работающих в полилингвальных группах – 26; количество воспитанников – 497.

Для оценки эффективности внедряемой модели был разработан комплексный инструментальный мониторинг, включающий следующие критерии:

когнитивно-языковой аспект: измерение объема активного и пассивного словаря на родном (кабардинском/балкарском) языке с помощью наблюдений, игровых тестов и специальных заданий;

коммуникативно-деятельностный аспект: анализ использования родного языка в процессе свободной игры и спонтанного общения со сверстниками и взрослыми;

этнокультурный аспект: проверка знаний национальных традиций, фольклора, топонимов родного края через коллективные обсуждения и творческие проекты;

социокультурный аспект: оценка вовлеченности семьи и степени поддержания родного языка в домашней среде на основе анкетирования и интервью с родителями.

Мониторинг проводился на базе всех экспериментальных групп. Экспертами были разработаны специальные диагностические задания и игры, направленные на проверку различных аспектов речевого развития, таких как:

фонематический слух (умение различать звуки);

словарный запас (количество слов и их правильное употребление);

грамматический строй речи (умение правильно строить предложения);

слоговая структура (умение составлять слова и произносить их правильно);

развитие связной речи (умение составлять рассказы, пересказывать тексты.

По результатам мониторинга, проведенного в период с 06.05.2026 г. по 22.05.2026 года наблюдается следующая динамика: кабардинским языком владеют 49,8% воспитанников; понимают, но не разговаривают 34,4% дошкольника; не понимают, но называют отдельные предметы 15,8% детей.

Таблица 1.

Результаты мониторинга качества развития речи воспитанников полилингвальных групп ДОО КБР (кабардино-черкесский язык)

№ п/п	Критерии и показатели	Кол-во баллов в процентном соотношении			
		0	1	2	3
1	Лексическая компетенция Объем активного словаря: называет предметы, действия, качества по темам Понимание пассивной лексики: соотносит слова, обозначающие редкие или абстрактные понятия; с картинками/действиями Обобщающие понятия: умеет группировать предметы (посуда, овощи и т.д.) Отсутствие интерференции: умеет называть предмет на родном языке, не заменяя его русским аналогом	8%	24%	45%	23%
2	Грамматический строй речи Словоизменение: правильное использование окончаний существительных и форм глаголов Согласование: правильное использование числительных с существительными Синтаксис: умение строить простые и сложные предложения Словообразование: умение образовывать новые слова	11%	27%	41%	21%
3	Коммуникативная компетенция Диалогическая речь: умение инициировать разговор, отвечать на вопросы и задавать их сверстникам и взрослому Монологическая речь: пересказ короткой сказки или описание картины (3-5 предл.) Речевой этикет: использование формул приветствия, благодарности, просьбы в соответствии с ситуацией	7%	18%	39%	36%
4	Фонетико-фонематическая сторона речи Звукопроизношение: чистое произношение специфических звуков родного языка (гъэ, къу, кхъ, щ, и, т.) Фонематический слух: умение на слух отличать похожие звуки родного языка Интонационная выразительность: умение передать голосом радость, вопрос, просьбу на родном языке	27%	26 %	18%	29%
5	Этнокультурная осведомленность Узнавание и называние элементов национального костюма, блюд Знание героев нартского эпоса Знание коротких стихов, пословиц, загадок, считалок	12%	20%	39%	29%

Анализ результатов мониторинга демонстрирует значительную положительную динамику речевого развития детей, обучающихся по

полилингвальной модели. Показатели активного словаря на кабардино-черкесском языке у воспитанников экспериментальных групп значительно выросли к концу реализации проекта.

Качественный анализ показал, что дети перестали воспринимать родной язык исключительно как учебный предмет, зафиксировано снятие «языкового барьера». В игровых и коммуникативных ситуациях наблюдается увеличение инициативы использования родного языка, что свидетельствует о формировании устойчивой языковой компетенции. Дети перестали стесняться говорить на родном языке, родной язык перестал быть для них «языком только для занятий» и стал живым средством коммуникации в игре.

Анкетирование родителей выявило, что проект стимулирует возрождение домашнего общения на кабардинском языке. В семьях отмечается рост числа ситуаций, когда дети выступают инициаторами общения на родном языке с бабушками, дедушками и другими членами семьи, что способствует укреплению межпоколенческих связей и сохранению культурных традиций.

Эффективность модели тесно связана с профессиональным ростом педагогов. Благодаря системной работе лабораторий ЦНППИМ по методическому сопровождению специалистов, педагоги перешли от традиционной трансляционной методики к деятельностному, иммерсивному подходу, что положительно сказывается на качестве обучения и мотивации детей.

Таким образом, реализуемая в дошкольных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики полилингвальная модель доказала свою эффективность как инструмент сохранения и развития родного языка, а также формирования этнокультурной идентичности детей дошкольного возраста.

В перспективе необходимо обеспечить преемственность между дошкольными учреждениями, реализующими полилингвальную модель, и начальной школой для сохранения и дальнейшего развития языковой компетенции и национальной самобытности детей. Кроме того, важным направлением является расширение подобного опыта на другие языковые компоненты Кабардино-Балкарской Республики и разработка комплексных программ поддержки семейного воспитания на родном языке.

Анализ результатов мониторинга показывает, что группа детей с низким уровнем владения кабардинским языком требует особого, дифференцированного подхода. Для данной категории воспитанников (как правило, это дети из русскоговорящих семей или дети с несформированной языковой средой дома) стандартные фронтальные методы работы оказываются малоэффективными и могут вызвать психологический барьер («страх чужого языка»).

При работе с детьми низкого уровня понимания речи необходимо минимизировать абстрактные объяснения. Каждое слово на родном языке должно подкрепляться ярким визуальным образом (картинка, предмет, пиктограмма) или действием (жест, мимика, театрализация).

Список источников и литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.06.2023) // Справочная правовая система «Гарант». URL : <https://internet.garant.ru/#/startpage:2> (дата обращения: 04.05.2026).
2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028. URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 04.05.2026).
3. Бгажноков Б.Х. Адыгский этикет. Нальчик: Эльбрус, 1978. 159 с.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 168 с.
5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском саду. М.: Карапуз, 2011. 224 с.
6. Хисматуллина Э.А., Сабирзянова М.М., Хисматуллин М.М. Билингвальное образование в деятельности дошкольных образовательных учреждений // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021 № 3 (6). С. 43–52.
7. Якаева Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. Т. 7. № 2. С. 210-123.
8. Марш Д. CLIL/EMILE: The European Dimension : Actions, Trends and Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. – 203 p. c.https://books.google.ru/books/about/CLIL_EMILE.html?hl=ru&id=IQ8aNQAACA-AJ&redir_esc=y

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On education in the Russian Federation] : Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on June 24, 2023). *Spravochnaya pravovaya sistema «Garant»*. Available at: <https://internet.garant.ru/#/startpage:2> (accessed: 4 May 2026), *in Russian*.
2. Ob utverzhdenii federalnoy obrazovatelnoy programmy doshkolnogo obrazovaniya [On approval of the federal educational program of preschool education] : Order of the Ministry of Education of Russia No. 1028 of November 25, 2022. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (accessed: 4 May 2026), *in Russian*.

3. Bgazhnokov B.Kh. Adygskiy etiket [Adyghe etiquette]. Nalchik, Elbrus Publ., 1978. 159 p., *in Russian*.
4. Volkov G.N. Etnopedagogika [Ethnopedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 168 p., *in Russian*.
5. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Mnogoyazychie v detskom sadu [Multilingualism in kindergarten]. Moscow, Karapuz Publ., 2011. 224 p., *in Russian*.
6. Khismatullina E.A., Sabirzyanova M.M., Khismatullin M.M. Bilingvalnoe obrazovanie v deyatel'nosti doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Bilingual education in the activities of preschool educational institutions]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT)*, 2021, no. 3 (6), pp. 43–52, *in Russian*.
7. Yakaeva T.I. Istoriya vozniknoveniya i razvitiya CLIL za rubezhom [History of the origin and development of CLIL abroad]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, vol. 7, no. 2, pp. 210–213, *in Russian*.
8. Marsh D. CLIL/EMILE: The European Dimension : Actions, Trends and Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 203 p. Available at: https://books.google.ru/books/about/CLIL_EMILE.html?hl=ru&id=IQ8aNQAACAAJ&redir_esc=y (accessed: 4 May 2026).

Статья поступила в редакцию 03.06.2026;
одобрена после рецензирования 18.06.2026;
принята к публикации 22.06.2026.

The paper was submitted 03.06.2026;
approved after reviewing 18.06.2026;
accepted for publication 22.06.2026.

УДК 94(47). 084.8

Для цитирования: Созаева Ф.И. Подвиг народа: Великая Отечественная война 1941–1945 гг. глазами балкарских поэтов К. Кулиева и К. Отарова // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 128–138.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-128-138

**ПОДВИГ НАРОДА:
ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1941–1945 ГГ. ГЛАЗАМИ
БАЛКАРСКИХ ПОЭТОВ К. КУЛИЕВА И К. ОТАРОВА
(Рецензирована)**

Созаева Фазилят Ибрагимовна

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
«Гимназия №13» г.о. Нальчик

Аннотация. В данной статье представлены наиболее значимые стороны лирики военных лет Кайсына Кулиева и Керима Отарова. Глазами великих поэтов балкарского народа представлены картины Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., принесшие советскому народу огромные страдания, массовые разрушения и лишения, боль, голод, потери, душевные раны. В статье сделана попытка показать роль военных произведений Кайсына Кулиева и Керима Отарова к приближению Победы и сохранению исторической памяти советского народа. Они мастерски написали и о жестоких событиях военного времени, и о внутренней силе и единении всего народа, что позволило выстоять и победить фашизм.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Родина, К. Кулиев, К. Отаров, балкарцы, поэзия, горы, мужество, подвиг.

**THE GREAT PATRIOTIC WAR OF 1941–1945 THROUGH
THE EYES OF THE BALKARIAN POETS K. KULIEV AND K. OTAROV**

Sozaeva Fazilyat Ibragimovna

Municipal State Educational Institution
"Gymnasium No. 13" of Nalchik

Abstract. This article presents the most significant aspects of the war-time poetry of Kaisyn Kuliev and Kerim Otarov. Through the eyes of these great Balkarian poets, we see the horrors of the Great Patriotic War of 1941-1945, which brought immense suffering, destruction, and deprivation to the Soviet people. The article aims to highlight the role of Kaisyn Kuliev and Kerim Otarov's war-time poetry in contributing to the victory and preserving the historical memory of the Soviet people. They masterfully wrote about the brutal events of wartime, and about the inner strength and unity of the entire nation, which allowed them to survive and defeat fascism.

Keywords: Great Patriotic War, Motherland, K. Kuliev, K. Otarov, Balkarian people, poetry, mountains, courage, heroic deed.

В творчестве гениальных поэтов К. Кулиева и К. Отарова ярко отразилось эпоха 1940-х годов, среди которых особое место занимают события Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. [Биттирова 2018].

В год народного единства особенно актуальным становится обращение к произведениям Отечественной литературы, посвященным подвигу советского народа в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Особое внимание заслуживает творчество писателей-фронтовиков, чья жизнь была неразрывно связана с военным временем. Яркими представителями писателей-фронтовиков являются и известные балкарские поэты Кайсын Кулиев и Керим Отаров, чьи стихотворения стали своеобразным голосом эпохи, воспевающим силу духа, преданность родине и уважение к памяти погибших товарищей.

Безусловно, обращение на уроках и внеклассных мероприятиях к произведениям о Великой Отечественной войне способствует пробуждению интереса к изучению военной истории, воспитанию патриотизма и гордости за героическое прошлое нашей страны. Как правило, эти уроки сопровождаются живым обсуждением прочитанного материала, просмотром документальных фильмов и встречами с ветеранами, что позволяет сделать процесс усвоения ценностных ориентиров наиболее эффективным. И, непременно, произведения художественной литературы способствуют укреплению исторической памяти подрастающего поколения.

В произведениях К. Кулиева и К. Отарова преобладали патриотизм, мужество и единство народа. Они обращались к различным эпизодам войны: солдаты на передовой, труженики в тылу, трудное детство.

В стихотворении «Перед боем» К. Кулиев обращается к матери и говорит о том, что его борьба за свободу родины, его готовность отдать жизнь за нее были заложены воспитанием матери, которая тревожится за сына и благословляет его на подвиг:

*Слушай песню, не плачь, не грусти,
«Я вырастила Кайсына, скажи,
Быть свободным, как горный орел
Научила я сына – певца,
Мною вскормленный, он смелость обрёл,
Был он горным орлом до конца»
[Кулиева 2017, 76]*

Поэт надеется, что о его подвиге будут помнить и слагать песни седебородые певцы.

В стихотворении «Всегда гордился тем, что горец я» К. Кулиев воспел наряду с красотой родины и обычаяй горцев:

*Как старый горец любит свой Казбек,
Так я люблю все земли и края
Но, к родине привязанный навек,
Всегда гордился тем, что горец я ...*

Эти строки воспитывают у читателей любовь к родному языку, к своей малой родине, чувство гордости за свой народ, сопричастность к его делам. Вызывают интерес к поэтическому и культурному наследию народов республики, вызывают у читателя эмоциональный отклик, пробуждают чувство гордости за свою национальную принадлежность и стремление сохранить наследие своего народа.

Подобные произведения служат важным инструментом воспитания молодого поколения, способствуя формированию уважительного отношения к своему народу и его истории, а также развитию уважения и взаимопонимания между представителями разных народов.

В начале Великой Отечественной войны он писал мало. Масштаб пережитого и обилие новых впечатлений требовали не фиксации, а глубокого осмысления. Он не просто накапливал факты, а улавливал в трагедии войны главное, истоки народного мужества.

Многие стихи, созданные на войне, связаны с Балкарией, родиной и любимой женщиной. В них часто повторяется строка: «*Кто вернётся, а кто-то не вернётся к ожидающим нас горам*». Поэт подчёркивает, что судьба каждого зависит от случая.

Кайсын Кулиев так описывает войну:

*Лишь бы пролитая кровь наша
Оберегала народ от беды.
Над горами, по которым так мы тоскуем
Не застыла чёрная туча.*

Стихотворение К. Кулиева «Сосны России шумят» (Кулиев 1941) – одно из наиболее характерных для творческого мышления Кайсына Кулиева. Сосны в стихотворении – не просто деревья, а живые свидетели истории, хранители памяти и силы. Они олицетворяют стойкость, вечность и неразрывную связь человека с землёй. Для К. Кулиева природа всегда была источником мудрости и утешения, а её образы – способом выразить самые сокровенные чувства [Биттирова 2018].

*К фронту идёт за отрядом отряд.
Сосны, как сёстры, под гнётом кручины*

*Нас провожая, печально глядят,
И без умолку шумят их вершины, Сосны России шумят...*

Чувством гражданского долга проникнуто стихотворение Кайсына Кулиева «Урушдан» («С фронта»):

*Как много здесь я потерял друзей!
Непогребённые, они лежат
Так, сохраняя жизнь страны своей...*

Кайсын Кулиев и Керим Отаров – суровые реалисты, показывают войну, такой, какой она была: трудной и страшной. Во многих произведениях поэты обращаются к символике. Знаковым в сознании кавказских народов является образ камня. А для К. Кулиева камень – «мера стойкости вовек». Камень сопровождал горца от рождения до смерти:

*Война бедой не обошла и камень,
Когда в горах пылало всё огнём,
Он был контужен, обожжён и ранен
Следы от пуль ещё видны на нём [Кулиев 1958].*

В этом четверостишии боль и душевные муки поэта выходят за рамки личной трагедии. Они становятся отражением общей беды, постигшей его народ. Даже в такой ситуации автор выражает светлую мечту о восстановлении утраченной гармонии на священной земле:

*Над камнем раненым я горевал.
Я горевал о том, что камень ранен...
Хотелось мне, чтоб снова утром ранним
На нём росли цветы и луч играл. [Кулиев 1968]*

В 1942 году Кайсын Кулиев заговаривает мучительную свою тревогу следующими строчками:

*Орлы Кавказа, с кем дружить без вас?
Родные пляски, как прожить без вас?
Друзья мои! Кому служить без вас?
И голову за что сложить без вас? [К. Кулиев 1942]*

Написанное в 1942 году стихотворение «Туугъан жерим» («Родная земля») звучит как декларация, обращение к горам, беседа с ними как молитва, сердце поэта чувствует грозящую беду:

*Санга алгъыш эте, чыгъама тангнга,
Сени унутурча кюн туумаз манга.*

*Буз кибик сууукъ сууларынгдан къандым,
Сени тансыкълап, жилидым, къууандым...*

*Став глухим, я буду слышать, знаю.
Шум листьев там, в родимой тишине,
И, став слепым, моя земля родная,
В твоих горах не заблудиться мне (перевод).*

*А в стихотворении «Самое дорогое»
Кавказ! Жатдым къургъакъ дорбунларында
Башымы къая гыйысына салып.
Сюелгенме ёрюшлю сыртларында,
Къызыл жабышмакъ таякъгъа таянып.*

*В тепле твоих пещер я ночевал, Кавказ,
На гладкий камень голову склоня;
За трубкой у костра я слушал горский сказ,
И ночь, как буркой, кутала меня (перевод) [Кулиев 1942, 100].*

Строки стихотворения «Самое дорогое» проникнуты глубокой любовью к родной земле. Кайсын безмерно любит землю предков: горы, скалы и отчий дом и в них видел источник чистой благодати:

*И если скажут мне:
Живи Кайсын, без гор
Тебе построят золотой дворец,-
Я рассмеюсь в душе: «К чему мне царский двор?
Что золото погонщику овец?» [Официальный сайт балкарского поэта Кайсына Кулиева...].*

В своих стихах радость он возвышал до уровня горных вершин, а печаль выражал, обращаясь к горам. Достоинство и честь он связывал тоже с горами. «Горы скорбят, как люди, и нельзя измерить глубину их горя», – размышлял поэт.

Кайсын Кулиев работал в военной газете «Сын Отечества». Не имея журналистского опыта, он часто нарушал правила военной журналистики – участвовал в атаках, хотя это было запрещено. В одном из таких боев его ранили. Через несколько дней к нему в палату зашёл командующий 51-й армией генерал Я.Г. Крейзер.

«Я удивился, подойдя к моей койке, он сказал, что привез мне Орден Отечественной войны II степени. Я ответил генералу, что мой народ переселён, моя мать и близкие тоже. И, может быть, я теперь не имею права на эту награду. Крейзер возразил и пояснил, что я был представлен к ордену за личные заслуги», – вспоминает К. Кулиев в своей автобиографии [Официальный сайт балкарского поэта Кайсына Кулиева...].

В последние дни войны поэт создал два стихотворения «На Сиваше» и «Перекоп». Ему пришлось сражаться в самых ожесточенных боях, где проявлялись драматизм войны, героизм солдат и офицеров. Одним из таких мест стал Сиваш.

Трудно выделить одно стихотворение К. Кулиева, которое производит самое сильное впечатление. Но, безусловно, одно из них – «Пусть никогда не умирают дети» стало хрестоматийным. Многие фразы Кайсына стали афоризмами и часто цитируются.

Поэт воспел свою родину – Балкарию и великую Россию. Он слагал гимн жизни, ибо как великий поэт он принадлежал Вселенной, она была его страной.

*Среди миров огромных и светил
Пусть я всего песчинкой малой был.
Но и песчинкой малой – и таким,
Наверное, я был необходим.
Моя была мгновенна с жизнью связь.
Но жизнь и без меня не обошлась [Кулиев 1965].*

В эти шесть строк уместилась философия бытия. И, возможно, никто не выразил сущность жизни и роль поэта в ней лучше, чем Кайсын Кулиев.

Долговременная личная дружба и творческое содружество Кайсына Кулиева и Керима Отарова оказали значительное влияние на их литературное наследие. В частности, известное стихотворение К. Кулиева «Другу», созданное в 1942 году и посвящённое К. Отарову, представляет собой яркий пример художественного осмысления дружбы, мужества и верности родине. Этот поэтический текст, написанный в условиях военных испытаний, является не только данью уважения другу, но и выражением глубокого патриотического чувства, что подчёркивает неразрывную связь между личной и гражданской идентичностью поэтов.

*В сырую ночь, свернувшись на шинели
В июльский зной, порою зимних вьюг,
В полях, где пули хищные свистели,
Везде я помнил о тебе, мой друг.*

Керим Отаров также испытывал глубокое чувство тревоги за судьбу Кайсына Кулиева, опасаясь его возможной гибели. Друг поэта писал Кулиеву: «Ты должен жить! Ты нужен друзьям твоим, ты нужен Родине! Да пусть сохранит тебя судьба на поле брани!»

Если победа представляется поэту восхождением, то война – дорогами зла, ведущими человечество к гибельной пропасти:

*Новая луна, как сломанное кольцо
На мир тревожно смотрит с высоты.*

Наряду с человеком от огня войны страдает природа – «стонет земля», «орёл подранок не может взлететь в небо».

В стихотворениях К. Отарова «Берёза упала, сражённая вражеским снарядом», «Осень» автор пишет: «Вместе с птицами покидает нас и лето, «уставшие от войны».

В творчестве К. Отарова военная тематика занимает особое место, отражая его глубокое понимание и личный опыт, накопленный в ходе многочисленных сражений и испытаний. Его произведения позволяют читателю проникнуть в уникальную перспективу солдата, который стал свидетелем и участником всех аспектов военной жизни, начиная с самых первых дней, когда он оказался на передовой, когда:

*Мы отступали,
Плакали ночами,
В крови и пепле
На восток мы шли.*

В условиях экстремального события, подобного войне, как у поэтов, так и у всех других людей, в первую очередь актуализируются такие понятия, как «Родина», «священный долг», «вероломный враг», «мужество» и «патриотизм». Эти категории, будучи ключевыми элементами коллективного сознания, формируют основу для осмысления и интерпретации происходящих событий в рамках национальной идентичности и морально-этических установок.

*Услышь меня, Россия
Я – твой сын.
И кровью, и душой я твой навеки
И радости надел, и горя клин
Сошлись во мне, обычном человеке [Отаров 1942].*

Военная поэзия К. Отарова, выступая в качестве мощного инструмента формирования мировоззрения, эффективно культивировала у читателей чувства интернационализма и патриотизма, а также внедряла идеалы подлинного гуманизма. В своих произведениях автор акцентировал внимание на наиболее ценных чертах национального характера, способствуя тем самым укреплению общечеловеческих ценностей и национального самосознания.

В первые годы Великой Отечественной войны, когда нашим войскам приходилось вести тяжёлые оборонительные бои и силы народа, творчество

К. Отарова, как и многих других советских поэтов, развивалось по линии публицистики, ораторского стиля. К таким стихам можно отнести его обращения и призывы «Жить» («Жашаргъа», 1942), «Мы победим» («Биз хорларбыз», 1941); стихи клятвы «Клятва» («Ант», 1941); наказы «Письмо фронту» (Фронтха письмо, «1941»), наполненные силой любви к родине и ненависти к врагу.

«Крик птицы в ночи», написанное в 1941 году, является выдающимся произведением, в котором глубоко исследуется значение героической обороны городов, сёл безымянных высот в контексте Великой Отечественной войны:

*Летняя ночь и душина, и темна,
Мрак, будто море огромен,
Сутки без отдыха и без сна
Рота стоит в обороне.*

Раненная птица плачет как женщина. В этом стихотворении сравниваются Родина и Мать. Обращение к своим любимым, таким далеким и близким. Пламя войны уничтожает вековые ценности народа, его культуру, бытовые устои. В стихотворении основные символы зола и камень. Зола – смерть фашистов, камень – устои своего народа.

Военную лирику К. Отарова многие считают высшим достижением его поэзии. Его стихотворения о Великой Отечественной войне – это произведения о преодолении тягот войны, о весне Победы задолго до ее завоевания в мае 1945 года:

*Дети, дети, дети! Не навечно осень!
В бой идем мы, Правду победить нельзя.
Там, на горизонте зеленеет озимь!
Это хлеб наш зреет, слышите, друзья.*

Кайсын Кулиев и Керим Отаров, когда надо было защищать родину от фашистских захватчиков, сменили перо на штык, но и слово их боролось, вдохновляя солдат на подвиги. Жизнь и творчество самих поэтов были наполнены подвигами, ибо они сражались за родину.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть важность систематической и планомерной работы по ознакомлению читателей с творческим наследием таких выдающихся национальных авторов, как Кайсын Кулиев и Керим Отаров. Их поэзия представляет собой не просто собрание художественных текстов, а глубокий духовный пласт, в котором неразрывно переплелись личная судьба поэта, историческая память народа и философское осмысление бытия.

Военная тематика в творчестве Кайсына Кулиева и Керима Отарова играет ключевую роль в формировании понимания ценности мира, глубокого уважения к историческим событиям прошлого и готовности защищать своё Отечество. Их

произведения передают подлинное понимание боли и трагедии войны, подчёркивая мужество и самоотверженность народа. Образы, созданные этими авторами, формируют устойчивое представление о долге перед предками и ответственности каждого гражданина за судьбу своей страны. Их поэзия служит мощным средством воспитания патриотизма и укрепления гражданского самосознания.

Список источников и литературы

1. Биттирова Т.Ш. Путь к зрелости: поэзия К.Ш. Кулиева 1930–1950-х годов // Творчество К. Кулиева в контексте мировой художественной культуры. Сборник научных статей. Нальчик : Институт гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук, 2018. С. 16–24.
2. Гуреев М.М. Керим Отаров. Москва : Молодая гвардия, 2025. Серия «Жизнь замечательных людей: сер. биограф; выпуск 2059. Кулиева Ж. Кайсын Кулиев. Избранное // стихотворение «Перед боем». Нальчик, 2017. С. 76.
3. Кулиева Ж. Кайсын Кулиев. Избранное // стихотворение «Всегда гордился тем, что горец я», Нальчик, 2017, С. 91–92.
4. Кулиева Ж. Кайсын Кулиев. Избранное // стихотворение «Сосны России шумят, Нальчик, 2017, с. 78.
5. Кулиева Ж. Кайсын Кулиев. Избранное // стихотворение «Самое дорогое», Нальчик, 2017, с. 100.
6. Кучмезова Р.А. Кайсын Кулиев: «Вечен тот, кто вечному внимал». Жизнь и творчество. Нальчик: Эльбрус, 2014. 264 с.
7. Официальный сайт балкарского поэта Кайсына Кулиева. Создан при информационной поддержке Мемориального Дома-музея К. Ш. Кулиева и финансовом содействии фонда «АССИЯ». – URL : <https://k-kuliev.ru/poem/izvoen/410-2011-10-04-07-27-44.html> (дата обращения: 11.03.2026).
8. Официальный сайт еженедельника «Литературная Россия». – URL : <https://litruussia.su/2022/05/23/kerim-otarov-i-vsjo-taki-vyzhil/> (дата обращения: 11.03.2026).
9. Творчество К. Кулиева в контексте мировой художественной культуры. Сборник научных статей. Нальчик : Редакционно-издательский отдел Института гуманитарных исследований Кабардино-Балкарского научного центра Российской академии наук, 2018. 216 с.
10. Капли крови моей и следы моих ног. Нальчик : Издательство М. и В. Котляровых, 2012. 252 с.
11. Керим Отаров «Моей рукой водила правда». Нальчик: Эльбрус, 2016. 237 с.
12. Отарланы Керим «Сайламала». Нальчик: Эльбрус, 1977. 632 с.
13. Символы поэзии К. Отарова: Учебно-методические разработки. Нальчик, 2024.

14. Смирнова Н. «Чтоб пробудить крылатость в человеке...» Жизнь-творчество: Керим Отаров. Книга-эссе. Москва, 2014. 328 с.

References

1. Bittirova T.Sh. Put k zrelosti: poeziya K.Sh. Kulieva 1930–1950-kh godov [The path to maturity: the poetry of K.Sh. Kuliev in the 1930s–1950s]. *Tvorchestvo K. Kulieva v kontekste mirovoy khudozhestvennoy kultury. Sbornik nauchnykh statey*. Nalchik, Redaktsionno-izdatelskiy otдел Instituta gumanitarnykh issledovaniy Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk, 2018, pp. 16–24, *in Russian*.
2. Gureev M.M. Kerim Otarov [Kerim Otarov]. Moscow, Molodaya gvardiya, 2025. Series "Zhizn zamechatelnykh lyudey: ser. biograf; vypusk 2059", *in Russian*.
3. Kulieva Zh. Kaysyn Kuliev. Izbrannoe [Kaysyn Kuliev. Selected works], poem "Pered boem" [Before the battle]. Nalchik, 2017, p. 76, *in Russian*.
4. Kulieva Zh. Kaysyn Kuliev. Izbrannoe [Kaysyn Kuliev. Selected works], poem "Vsegda gordilsya tem, chto gorets ya" [Always proud that I am a highlander]. Nalchik, 2017, pp. 91–92, *in Russian*.
5. Kulieva Zh. Kaysyn Kuliev. Izbrannoe [Kaysyn Kuliev. Selected works], poem "Sosny Rossii shumyat" [The pines of Russia rustle]. Nalchik, 2017, p. 78, *in Russian*.
6. Kulieva Zh. Kaysyn Kuliev. Izbrannoe [Kaysyn Kuliev. Selected works], poem "Samoe dorogoe" [The most precious]. Nalchik, 2017, p. 100, *in Russian*.
7. Kuchmezova R.A. Kaysyn Kuliev: «Vechny tot, kto vechnomu vnimal». Zhizn i tvorchestvo [Kaysyn Kuliev: "Eternal is he who heeded the eternal." Life and work]. Nalchik, Elbrus, 2014. 264 p., *in Russian*.
8. Ofitsialnyy sayt balkarskogo poeta Kaysyna Kulieva [Official website of the Balkar poet Kaysyn Kuliev]. Available at: <https://k-kuliev.ru/poem/izvoen/410-2011-10-04-07-27-44.html> (accessed: 11 March 2026), *in Russian*.
9. Ofitsialnyy sayt ezhenedelnika «Literaturnaya Rossiya» [Official website of the weekly "Literaturnaya Rossiya"]. Available at: <https://litrussia.su/2022/05/23/kerim-otarov-i-vsjo-taki-vyzhil/> (accessed: 11 March 2026), *in Russian*.
10. Tvorchestvo K. Kulieva v kontekste mirovoy khudozhestvennoy kultury [The work of K. Kuliev in the context of world artistic culture]. Collection of scientific articles. Nalchik, Redaktsionno-izdatelskiy otдел Instituta gumanitarnykh issledovaniy Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk, 2018. 216 p., *in Russian*.
11. Kapli krovi moey i sledy moikh nog [Drops of my blood and traces of my feet]. Nalchik, Izdatelstvo M. i V. Kotlyarovykh, 2012. 252 p., *in Russian*.
12. Kerim Otarov «Moey rukoy vodila pravda» [Kerim Otarov "My hand was led by the truth"]. Nalchik, Elbrus, 2016. 237 p., *in Balkarian*.
13. Otarlany Kerim «Saylamala» [Kerim Otarov "Selected"]. Nalchik, Elbrus, 1977. 632 p., *in Balkarian*.

14. Simvoly poezii K. Otarova: Uchebno-metodicheskie razrabotki [Symbols of K. Otarov's poetry: Educational and methodological developments]. Nalchik, 2024, *in Russian*.

15. Smirnova N. Chtob probudit krylatost v cheloveke... Zhizn-tvorchestvo: Kerim Otarov. Kniga-esse [To awaken flight in a person... Life and work: Kerim Otarov. An essay-book]. Moscow, 2014. 328 p., *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 28.05.2026;
одобрена после рецензирования 08.06.2026;
принята к публикации 12.06.2026.

The paper was submitted 28.05.2026;
approved after reviewing 08.06.2026;
accepted for publication 12.06.2026.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**УДК 378.147**

Для цитирования: Ногерова М.Т., Кучукова З.Ж. Реализация инклюзивного образования в условиях цифровизации образовательной среды вуза // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № 2. С. 139–149.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-139-149

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА
(Рецензирована)**

Ногерова Мариям Татуевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский
государственный университет имени Х.М. Бербекова»

Кучукова Зухура Жамаловна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы обучения лиц с ограничениями возможностями здоровья, особенно в системе высшего образования. Решение данной задачи связано с проблемами психологической адаптации студентов с ОВЗ и применением в процессе преподавания инновационных технологий, адаптированных под возможности студентов. Подчёркивается, что повышению качества инклюзивного образования способствует активное внедрение информационных технологий, одним из направлений которого является цифровизация образования. Именно поэтому обучение в российских вузах реализуется с использованием информационной образовательной среды, без которой невозможно повышение эффективности инклюзивного образования. Этой же цели служит разработка и внедрение модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Проведён анализ структурных компонентов модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в информационно-образовательной среде высшего учебного заведения. Отмечается, что разработка модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения в информационной образовательной среде имеет свои особенности, которые выражаются в методах обучения, механизмах реализации образовательной программы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, образовательная среда, модель, тьютор, психолог, коррекция, социализация, адаптация.

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE DIGITALIZED UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Nogerova Mariyam Tatuevna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

Kuchukova Zukhura Zhamalovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The article shows the relevance of the problem of teaching people with disabilities, especially in the higher education system. The solution of this problem is related to the psychological adaptation of students with disabilities and the use of innovative technologies in the teaching process that are adapted to the students' abilities. It is emphasized that the active implementation of information technologies, one of which is the digitalization of education, contributes to improving the quality of inclusive education. This is why education in Russian universities is implemented using an information educational environment, which is essential for improving the effectiveness of inclusive education. The development and implementation of a model for psychological and pedagogical support of inclusive education also serve this purpose. The analysis of the structural components of the model of psychological and pedagogical support of inclusive education in the information and educational environment of a higher educational institution is carried out. It is noted that the development of a model of psychological and pedagogical support of inclusive education in the information educational environment has its own characteristics, which are expressed in the methods of teaching and the mechanisms of implementing the educational program.

Keywords: inclusive education, disabilities, educational environment, model, tutor, psychologist, correction, socialization, adaptation.

Обучение и воспитание людей с ограниченными возможностями здоровья в высших учебных заведениях является одним из важных, социально значимых направлений образовательной практике. Главная особенность этого направления заключается в необходимости реализации включённого образования в условиях цифровизации образовательной среды. Инклюзивное образование – неотъемлемая часть системы образования в Российской Федерации. Успешный процесс социализации, достойный уровень жизни и её качество, реализация физического и интеллектуального потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья, их активное вовлечение в общественную жизнь, продуктивность их учебно-профессиональной деятельности напрямую зависят от реализации инклюзивной образовательной парадигмы в вузах.

Организация инклюзивного образования в рамках высших учебных заведений требует обеспечения следующих условий:

создание так называемой «безбарьерной» среды;

наличие специально разработанного учебно-методического комплекса, включающего адаптированные образовательные программы;

эффективно функционирующая комплексная система тьюторского и медико-психологического сопровождения;

использование специально созданных для данного контингента дистанционных технологий образовательного процесса;

обеспечение разработки и реализации электронно-образовательной среды, имеющей дополнительный комплекс инновационных и традиционных технологий обучения;

эффективно функционирующая система профессиональной подготовки, переподготовки, повышения уровня квалификации педагогических и руководящих кадров.

Учёт вышеописанных условий предполагает уделение повышенного внимания развитию инновационных технологий и методик в процессе реализации инклюзивной образовательной парадигмы. Комплексный подход к решению проблемы инклюзивного образования позволяет разработать индивидуальные образовательные траектории обучающихся, учитывающие специфические потребности и возможности данного контингента. [Острирова, Хорунжая 2023, 303].

Для эффективной реализации практики инклюзивного образования в вузах нужно разработать и внедрить в образовательный процесс инклюзивную модель обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, ориентированную на условия информатизации и цифровизации. Эта модель инклюзивного образования студентов с ОВЗ должна отвечать многим требованиям, которые будут определять успешность ее применения: полноценность, адаптивность, комплексность и строгая ориентированность на индивидуальные физические и психологические особенности студентов. Модель, применяемая в вузах в настоящее время, не соответствует в полной мере предъявляемым требованиям. Большинство моделей инклюзивного образования во многих вузах не обладают комплексностью, многокомпонентностью и системностью. Это ведёт к снижению качества инклюзивного образования, реализуемого в высшем учебном заведении [Улыбина 2022, 738].

Эффективность внедрения образовательной модели в высших учебных заведениях определяется не только доступностью помещений и иных сооружений, а также возможностью реализации дистанционного формата

обучения и наличия высококвалифицированных кадров [Кобзарь 2021, 55]. Все специалисты, обеспечивающие реализацию инклюзивного образования (педагоги, психологи, тьюторы, консультанты, руководители), нуждаются в регулярном повышении квалификации, в постоянной поддержке и понимании со стороны всех субъектов образовательного процесса. Ко всем субъектам образования, участвующим в реализации перехода на инклюзивный формат обучения в вузе, предъявляются повышенные требования, так как обучение лиц с ОВЗ требует специальных знаний, навыков и умений. Студенты с ОВЗ по сравнению со своими норматипичными сокурсниками прилагают намного больше усилий для усвоения знаний, умений и практических навыков, тратят больше психологических и интеллектуальных ресурсов. В то время как студентам, не имеющим ограничения по здоровью, требуются понимание, толерантное отношение и желание, готовность при необходимости оказать помощь студентам с ОВЗ. Успешность социализации студентов с ОВЗ находится в прямой зависимости от уровня взаимодействия и взаимопонимания с членами социальных групп. Инклюзивная образовательная среда расширяет возможности коммуникации студентов с ОВЗ. К профессорско-преподавательскому составу, которые осуществляют инклюзивное образование, предъявляются серьёзные требования. Преподаватели должны обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, специальными знаниями, в том числе медицинскими, особыми человеческими качествами, развитыми навыками перцепции, коммуникации и интеракции.

Повышенные требования, предъявляемые к субъектам инклюзивного образования, порождают необходимость оказания комплексной психолого-педагогической помощи всем участникам этого процесса, включая и медицинскую помощь.

Важным элементом проектирования инклюзивного образования в электронно-информационной образовательной среде является психолого-педагогическое сопровождение, позволяющее повысить успешность студентов с ОВЗ. Цель создания проекта инклюзивного обучения в вузах – это развитие личностного и профессионального потенциала студентов. Следует иметь в виду, что модель инклюзивного образования является компонентом как учебного, так и воспитательного процессов. Существующая ныне модель инклюзивного обучения в вузах реализуется независимо от когнитивных, рефлексивных, аффективно-волевых и деятельностных возможностей студентов с ограниченными возможностями здоровья [Лецкая 2016, 53].

Ускоряющее всё время развитие информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере, внедрение инноваций в процесс обучения

являются факторами, воздействующими на содержание и формы реализации инклюзивного образования в вузах. Одной из актуальных задач проектирования модели инклюзивного обучения в электронно-образовательной среде вуза является устранение существующих барьеров, которые сопровождают процесс включённого образования обучающихся.

Проектирование и реализацию модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения студентов необходимо проводить на базе актуальных научных подходов, к примеру, социально-деятельностного. Социально-деятельностный подход к обучению направлен на обеспечение равных возможностей студентов с ОВЗ и создание необходимых условий для этого. Использование данного подхода содействует повышению качества инклюзивного образования и ускорению процесса успешной социализации личности.

Особенного внимания требуют психологические аспекты реализации инклюзивного образования. Работающие со студентами с ОВЗ преподаватели должны понимать и учитывать психологические особенности личности студентов в процессе общения с ними. Данная категория студентов часто затрудняется при выполнении определенных заданий и действий, и преподаватель не должен искать причину в студенте. Преподаватель должен активно искать методики осуществления таких действий, учитывающие психологические особенности студента и особенности педагогической ситуации в условиях включения таких обучающихся в обычную учебную группу.

В настоящее время в высших учебных заведениях частично созданы условия для адаптации студентов с ОВЗ, и зачастую они пытаются самостоятельно преодолевать возникающие трудности. Сложности с адаптацией в таких случаях могут привести к дезадаптации и отказу от получения образования в неприспособленной образовательной, воспитательной среде. Кроме всего вышесказанного, в вузах нет развитой системы оказания консультационной помощи преподавателям и студентам по возникающим в процессе совместного обучения проблемам. Подобные консультации надо проводить также по вопросам оказания поддержки и помощи коммуникативного, физического, и психологического характера сокурсникам обучающихся с ОВЗ [Просмышская 2021, 230].

Без современной информационно-образовательной среды, функционирующей во всех вузах, невозможно внедрение и реализация данной системы образовательного процесса в высшем образовании. Разработка модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования должна проводиться с учетом ее включения в информационно-образовательную среду

вуза. В реализации модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ участвуют не только сотрудники образовательных организаций, но и семьи студентов. Субъектами, осуществляющими процесс психолого-педагогического сопровождения, являются педагоги, психологи, специалисты с профильным медицинским образованием, руководители, другие сопровождающие обучение лица. Важнейшая роль принадлежит сопровождающим, основная функция которых состоит в мониторинге соответствия между собой информационно-образовательной среды с одной стороны, физических и психологических возможностей студентов с ОВЗ с другой.

Сопровождающие процесс образования лица следят за адаптацией студентов с ОВЗ и реализацией их индивидуальных образовательных траекторий. Они также должны проводить мониторинг формирования практических навыков и своевременно корректировать возможные деформации. Студентам с ОВЗ зачастую характерна такая деформация как неадекватное профессиональное самоопределение, иногда полностью отсутствуют профессиональные намерения. Эти проявления являются следствием низкого уровня самооценки физического здоровья и психологических особенностей личности. Есть категория студентов, которая переоценивает собственные возможности, считая себя абсолютно здоровыми и обладают неоправданной самоуверенностью. Следствием неадекватности самооценки является нереальность достижения планируемых целей. В процессе проектирования модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования следует учитывать выявленные проблемы и особенности инклюзивного образования в целом [Данилова 2024, 99].

Проектируемая в информационно-образовательной среде вуза модель инклюзивного образования состоит из следующих компонентов: теоретико-методологическое обеспечение (содержание обучения, формы, методы); субъекты образовательной деятельности; инструменты учебно-профессиональной деятельности, источники информации и средств коммуникации. Они представлены на рисунке 1.



Рис. 1 – Модель инклюзивного образования студентов с ОВЗ в высших учебных заведениях

Взаимодействие субъектов инклюзивного образования происходит в информационно-коммуникационной среде вуза и вплетено в ткань применяемых инновационных технологий. Использование новых цифровых технологий и инноваций в вузах совершенствует процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Стержневым компонентом модели инклюзивного образования в вузе является профессиональное и межличностное взаимодействие между самими участниками образовательного процесса и инструментами инклюзивного образования [Огольцова 2021, 430].

В процессе профессионально-педагогического общения активно применяются интерактивные средств обучения и контроля учебных результатов. Интерактивное диалоговое общение способствует повышению уровня усвоения учебного материала и оперативной коррекции образовательного процесса в случае необходимости.

В рамках психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования должна реализоваться также воспитательная цель вуза – личностное развитие обучающихся с ОВЗ. Всестороннее развитие личности студента с ОВЗ

реализуется посредством его вовлечения в различные виды деятельности: познавательную, научно-исследовательскую, нравственную, коммуникативную, самостоятельную и творческую деятельность [Одинцова 2019, 115]. Студентов с ОВЗ также следует обучать методам самостоятельного поиска и решения возникающих проблем, в этом заключается смысл психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. Результативность психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения также нуждается в диагностической оценке.

Из вышеизложенного следует, что грамотно организованная образовательная среда вуза является важнейшим фактором личностного и профессионального становления студентов с ОВЗ. Образовательная среда – это комплекс социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных условий, и трансформация инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с требованиями эпохи цифровизации – это сложная, многокомпонентная проблема [Куртвелиева 2019, 60].

Таким образом, дальнейшее совершенствование инклюзивного образования в вузах, и, особенно проектирование субъективных образовательных траекторий для студентов, невозможно без использования цифровой модели процесса психолого-педагогического сопровождения. Каждый этап инклюзивного образования требует оказания специализированной помощи всем субъектам вузовского образования. Важнейшим условием обеспечения эффективности включённого образования является психологическая диагностика студентов, поэтому обновлённая сопроводительная модель инклюзивного образования, должна включать диагностический инструментарий. Другими словами, вузы должны иметь квалифицированную психологическую службу, выполняющую функцию разработки обоснованных рекомендаций по реализации инклюзивного образования. Поиск и изучение конструктивных и неблагоприятных факторов, позволяющих найти эффективные пути решения проблем у студентов с ОВЗ, является также одним из важнейших компонентов построения модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования [Каримова 2020, 13]. Работа психолога должна быть сконцентрирована на исследование внутреннего мира студентов с ОВЗ, а не на анализ внешних факторов воздействия.

Вовлечение в процесс обустройства инклюзивного образования всех заинтересованных в его развитии общественных институтов, учёных и специалистов из смежных научных областей, членов семей и однокурсников студентов с ОВЗ, может обеспечить его достаточную гибкость и адаптивность. Только гибкие модели психолого-педагогического сопровождения

инклюзивного образования, способные меняться по мере необходимости, обеспечат безболезненность ресоциализации студентов в вузах. Важно, чтобы ориентированные на потребности студентов с ОВЗ, преподаватели и иные специалисты имели возможность соблюдать принцип индивидуальности при применении модели.

Так как поиск новых форм общения, нетривиальных подходов к профессиональному взаимодействию со студентами с ОВЗ сопровождается у преподавателей страхом, неуверенностью, тревожностью, именно они нуждаются в особенной поддержке. Новая модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования должна предполагать применение технологий, консультаций для преподавателей и оказание им помощи в разработке адаптированных образовательных программ.

Список источников и литературы

1. Данилова И.Н., Петрова Я.В. Инклюзивное образование: педагогические практики, опыт и перспективы // Инструктор по физической культуре. 2024. № 5. С. 98–101.
2. Каримова И.Х., Хакимова Д., Баротова Г.Ю. Инклюзия – путь к равноправию: обучение педагогов принципам инклюзивного образования // Вестник педагогического университета (Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин). 2020. №4 (4). С. 12–15.
3. Кобзарь Л.Т., Подпорина Т.Д. Инклюзия в современном обществе и ее роль в социализации // Вестник научных конференций. 2021. №2-3 (66). С. 55–56.
4. Куртвелиева А.С., Ибрагимова А.Р. Формирование у учащихся с ОВЗ положительных эмоций по отношению к учебной деятельности // Вопросы педагогики. 2019. № 9–1. С. 59–61.
5. Лецкая Е.Е., Адволоткина Н.С., Баскакова Е.Л. Инклюзивное образование детей с ОВЗ как путь формирования социально-активной личности // Приоритетные направления развития науки и образования. 2016. №3 (10). С. 52–54.
6. Огольцова Е.Г., Катаева У.С. Инклюзия как новая форма образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2021. №25 (367). С. 429–431.
7. Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 114–127.
8. Острирова Д.З., Хорунжая Ю.С. Вопросы организации и планирования работы со студентами с ОВЗ в вузе // На пересечении языков и культур.

Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 1 (25). С. 302–305.

9. Просмыцкая С.В. Инклюзия в профессиональном образовании // Инновационные научные исследования. 2021. № 5-2 (7). С. 227–233.

10. Улыбина О.В., Хахалкина У.В., Домничев Д.Ю., Фаизова Э.Ф., Беляева Ю.А. Инклюзивное образование и его особенности // Московский экономический журнал. 2022. № 10. С. 737–743.

References

1. Danilova I.N., Petrova Ya.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: pedagogicheskie praktiki, opyt i perspektivy [Inclusive education: pedagogical practices, experience and prospects]. *Instruktor po fizicheskoy kulture*, 2024, no. 5, pp. 98–101, in Russian.

2. Karimova I.Kh., Khakimova D., Barotova G.Yu. Inklyuziya – put k ravnopraviyu: obuchenie pedagogov printsipam inklyuzivnogo obrazovaniya [Inclusion – a path to equality: training teachers in the principles of inclusive education]. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta (Seriya 2: Pedagogiki i psikhologii, metodiki prepodavaniya gumanitarnykh i estestvennykh distsiplin)*, 2020, no. 4 (4), pp. 12–15, in Russian.

3. Kobzar L.T., Podporina T.D. Inklyuziya v sovremennom obshchestve i ee rol v sotsializatsii [Inclusion in modern society and its role in socialization]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*, 2021, no. 2-3 (66), pp. 55–56, in Russian.

4. Kurtvelieva A.S., Ibragimova A.R. Formirovanie u uchashchikhsya s OVZ polozhitelnykh emotsiy po otnosheniyu k uchebnoy deyatel'nosti [Formation of positive emotions towards educational activities in students with disabilities]. *Voprosy pedagogiki*, 2019, no. 9–1, pp. 59–61, in Russian.

5. Letskaya E.E., Advolotkina N.S., Baskakova E.L. Inklyuzivnoe obrazovanie detey s OVZ kak put formirovaniya sotsialno-aktivnoy lichnosti [Inclusive education of children with disabilities as a way to form a socially active personality]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2016, no. 3 (10), pp. 52–54, in Russian.

6. Ogoltsova E.G., Kataeva U.S. Inklyuziya kak novaya forma obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusion as a new form of education for persons with disabilities]. *Molodoy uchenyy*, 2021, no. 25 (367), pp. 429–431, in Russian.

7. Odintsova M.A., Aleksandrova L.A., Kuzmina E.I., Lazareva V.M. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnostyu v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede vuza [Psychological and pedagogical support of students with disabilities in the inclusive educational environment of a university]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 114–127, in Russian.

8. Ostrirova D.Z., Khorunzhaya Yu.S. Voprosy organizatsii i planirovaniya raboty so studentami s OVZ v vuze [Issues of organization and planning of work with

students with disabilities at the university]. *Na peresechenii yazykov i kultur. Aktualnye voprosy gumanitarnogo znaniya*, 2023, no. 1 (25), pp. 302–305, in Russian.

9. Prosmyskaya S.V. Inklyuziya v professionalnom obrazovanii [Inclusion in vocational education]. *Innovatsionnye nauchnye issledovaniya*, 2021, no. 5-2 (7), pp. 227–233, in Russian.

10. Ulybina O.V., Khakhalkina U.V., Domnichev D.Yu., Faizova E.F., Belyaeva Yu.A. Inklyuzivnoe obrazovanie i ego osobennosti [Inclusive education and its features]. *Moskovskiy ekonomicheskiy zhurnal*, 2022, no. 10, pp. 737–743, in Russian.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 08.06.2026;

одобрена после рецензирования 22.06.2026;

принята к публикации 25.06.2026.

The authors declare no conflicts of interests.

The paper was submitted 08.06.2026;

approved after reviewing 22.06.2026;

accepted for publication 25.06.2026.

Наши авторы

Ахаета Лариса Рамазановна, заведующая сектором информационно-издательского сопровождения Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики
E-mail: alrnauka@mail.ru

Балахова Венера Сафарбиевна, заведующая лабораторией развития региональных управленческих механизмов развития системы общего образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, кандидат экономических наук
E-mail: venera579@mail.ru

Гукеева Ирина Зуберовна, старший методист лаборатории развития региональных управленческих механизмов развития системы общего образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, кандидат экономических наук
E-mail: gukejeva@mail.ru

Кажаров Артур Гусманович, и.о. директора Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, доктор исторических наук, профессор
E-mail: artur-kazharov@yandex.ru

Кучукова Зухура Жамаловна, заведующая лабораторией развития психолого-педагогического и инклюзивного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, кандидат педагогических наук
E-mail: zuhura@list.ru

Мамхегов Астемир Билостанович, старший методист лаборатории развития математического и естественнонаучного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: mamkhegov@mail.ru

Насипов Артур Жабагиевич, старший методист лаборатории развития математического и естественнонаучного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики, кандидат физико-математических наук, доцент

E-mail: alanda@rambler.ru

Ногерова Мариям Татуевна, доцент института психолого-педагогического и физкультурно-спортивного образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», кандидат психологических наук, доцент

E-mail: noger.mar@mail.ru

Павлова Ирина Валентиновна, учитель французского языка Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Лицей № 2» г.о. Нальчик, старший преподаватель кафедры немецкой и романской филологии социально-гуманитарного института Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова

E-mail: yryce@mail.ru

Созаева Фазилят Ибрагимовна, учитель балкарского языка Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Гимназия №13» г.о. Нальчик

E-mail: sozaeva4286@mail.ru

Табишева Динара Мухамедовна, учитель кабардино-черкесского языка и литературы Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Гимназия №14 им. Э.К. Кудашева» г.о. Нальчик

E-mail: tabish-dinara@mail.ru

Унатлоков Вячеслав Хаутиевич, доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» кандидат филологических наук, доцент

E-mail: vunatlokov@mail.ru

Шогенова Аминат Топашевна, заведующая лабораторией развития кабардинского языка Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

E-mail: aminaam@list.ru

Our Authors

Akhaeva Larisa Ramazanovna, Head of the Information and Publishing Support Sector of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: alrnauka@mail.ru

Balakhova Venera Safarbievna, Head of the Laboratory for the Development of Psychological, Pedagogical and Inclusive Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Candidate of Economic Sciences

E-mail: venera579@mail.ru

Gukezheva Irina Zuberovna, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of Psychological, Pedagogical and Inclusive Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Candidate of Economic Sciences

E-mail: gukejeva@mail.ru

Kazharov Artur Gusmanovich, Acting Director of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor

E-mail: artur-kazharov@yandex.ru

Kuchukova Zukhura Zhamalovna, Head of the Laboratory for the Development of Psychological, Pedagogical and Inclusive Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Candidate of Pedagogical Sciences

E-mail: zuhura@list.ru

Mamkhegov Astemir Bilostanovich, Senior Methodologist of the laboratory for the Development of Mathematics and Natural Science Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: mamkhegov@mail.ru

Nasipov Artur Zhabagievich, Senior Methodologist of the Laboratory for the Development of Mathematics and Natural Science Education of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic, Associate Professor, Candidate of Physical and Mathematical Sciences

E-mail: alanda@rambler.ru

Nogerova Mariyam Tatuevna, Associate Professor of the Institute of Psychological, Pedagogical, and Physical Education and Sports Education of the Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

E-mail: noger.mar@mail.ru

Pavlova Irina Valentinovna, Teacher of French Language of the Municipal State Educational Institution "Lyceum No. 2" of Nalchik, Senior Lecturer at the Department of German and Romance Philology of the Institute of Social Sciences and Humanities of the Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov

E-mail: yryce@mail.ru

Sozaeva Fazilyat Ibragimovna, Teacher of Balkarian Language of the Municipal State Educational Institution "Gymnasium No. 13" of Nalchik

E-mail: sozaeva4286@mail.ru

Tabisheva Dinara Mukhamedovna, Teacher of Balkarian Language of the Municipal State Educational Institution "Gymnasium No. 14 named after E.K. Kudashev" of Nalchik

E-mail: tabish-dinara@mail.ru

Unatlov Vyacheslav Khautievich, Associate Professor at the Department of Kabardian-Circassian Language and Literature at the Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Doctor of the Philological Sciences

E-mail: vunatlov@mail.ru

Shogenova Aminat Topashevna, Head of the Laboratory for the Development of Kabardian Language of the State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff" of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

E-mail: aminaam@list.ru

Научно-методический журнал
«Поиск научных решений»

№ 2 / 2026

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2

Корректор Ахаева Л.Р.
Технический редактор Таов А.А.

Подписано к изданию:

29.06.2026

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических
работников» Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики © 2025