ISSN 2949-1355

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Н. ТАТИЩЕВА

XII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием

«ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ»

Материалы

07 ноября 2025 г.,
г. Знаменск

16+

ISSN 2949-1355

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.Н. ТАТИЩЕВА

XII Всероссийская
научно-практическая конференция
с международным участием

«ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ»

Материалы

07 ноября 2025 г.,
г. Знаменск

Филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
кафедра педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин,
кафедра английского языка и профессиональных коммуникаций

Составитель
Н.И. Абдуллаева

Астрахань
Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
2026

ББК 748
УДК 37
О-752

Рекомендовано к публикации редакционно-издательским советом
Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева

Редакционная коллегия:
Козырьков Роман Владимирович (гл. редактор),
Рыкова Белла Вячеславовна (зам. гл. редактора),
Багринцева Ольга Борисовна, Абдуллаева Наиля Ильдусовна.

Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (07 ноября 2025 г., г. Астрахань) / составитель Н.И. Абдуллаева. – Астрахань : Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2026. – 316 с. – ISSN 2949-1355. – Заглавие с титульного экрана. – Текст : электронный.

В сборник вошли материалы XII Всероссийской научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем современных гуманитарных наук.

Предназначен для педагогов, студентов, магистрантов и аспирантов, лингвистов, а также для всех, кого интересуют проблемы современной науки.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

ISSN 2949-1355

© Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2026
© Абдуллаева Н.И., составление, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Абдуллаева А.Г.
Сущность, структура и содержание исследовательской компетенции 7
Абдуллаева Н.И., Рыкова Б.В., Санжапова Э.В.
Технологии работы преподавателя в практико-ориентированной системе
вузовского образования 13
Абдуллаева О.Ю.
Роль эмоционального благополучия в развитии личности дошкольника 18
Бекух Ю.А.
Развитие эмпатии у младших подростков в процессе воспитательной работы
в средней общеобразовательной школе 21
Борец А.П.
Социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей с детьми 24
Буянова Н.В.
Психолого-педагогическая профилактика
школьной дезадаптации первоклассников 29
Валяйбоб А.В., Мясоедова Е.А.
ВПР как инструмент оценки и повышения качества
региональной системы образования (на примере Астраханской области) 32
Варламова О.П., Юлгушева С.З., Чепикова В.В.
Особенности коррекционно-образовательного процесса обучающихся
с интеллектуальными нарушениями 42
Вербицкая С.А.
Формирование адекватной самооценки у младших школьников
средствами проектной деятельности 47
Воробьева А.В., Чернышева А.И., Сушева Е.М.
Использование нейросетей в начальной школе:
возможности, риски и методические рекомендации 51
Герасимова Ю.А.
Роль отцовского участия в формировании эмоционального
интеллекта ребенка как фактор современной воспитательной практики 55
Гнездилова И.В.
Развитие критического мышления подростков
в условиях информационной войны 59
Го Бинжу
Воспитательный потенциал образовательных практик
обучения детей игре на фортепиано 63
Горбатова Е.М.
Применение игровых методов для развития познавательной активности
при обучении математике младших школьников 66
Данилина С.Г., Пастушкова О.А., Замула А.Ю.
Развитие вычислительных навыков в пределах 100:
методические аспекты и практические подходы 70
Дворянинова М.Н.
Влияние уровня самооценки на построение взаимоотношений
подростков со сверстниками 74
Детинко Ю.И., Кошкина И.В., Щербакова М.В.
Критическое чтение: формирование умения читать
научную литературу и вести записи 79

Джиоева О.О., Танделова О.М.
Управление образовательными проектами
с технологиями искусственного интеллекта 84
Доманицкая Н.В.
Результаты опытно-поискового исследования и анкетирования педагогов
музыкального образования в калининградской области:
динамика, тенденции, перспективы 89
Донская С.Д.
Философско-педагогические основы и современные мотивы
изучения иностранных языков 94
Еременкова Е.Б., Яловенко А.В.
Эффективные приемы нетрадиционной техники рисования
в деятельности детей дошкольного возраста 97
Захарова Ю.П., Овчинникова Л.А.
Игровые технологии как средство формирования звуковой
аналитико-синтетической активности у детей с нарушениями слуха 101
Именгалиева Д.А.
Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения
детей дошкольного возраста 105
Касимова С.К., Аларханова А.Б.
Повышение эффективности преподавания микробиологии
через применение средств визуализации 110
Киселева Т.А., Маньшина О.В., Пантелеева С.Г.
Развитие креативных способностей обучающихся
с интеллектуальными нарушениями 114
Кожевникова И.Д.
Моделирование коммуникативных ситуаций
как средство формирования готовности к профессиональному
иноязычному общению будущих инженеров авиационной отрасли 118
Кожнова Г.П.
Эффективные методы работы с текстом на уроках русского языка 122
Кюльян К.А.
Выход из зоны комфорта как основная причина повышения
уровня стресса у военнослужащих 126
Лю Шуньяо
Реформа музыкального образования в Китае в XX в. 129
Магомедова П.М.
Роль образовательных технологий в саморазвитии учащихся 135
Миронюк Е.В.
Развитие социальной активности подростков
посредством волонтерской деятельности 138
Молдавская О.Е.
Социальные сети как платформа для языкового исследования:
методы и подходы 141
Муртазалиева М.К., Муртазалиева Е.А.
Методологические и психологические аспекты изучения химии в школе 146
Пашина В.К.
Влияние атак БПЛА на психическое состояние населения 150
Пашина В.К.
Основные аспекты психологической работы с девиантными подростками 155

Петрова Е.О., Рыбалкина Е.П.
Организация взаимодействия ребенка в дошкольном образовательном учреждении
в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО 161
Пуказова Л.Н.
Сказка как средст во развития выразительной речи детей
среднего дошкольного возраста 165
Родионова Ал.Г., Федотова Е.Н.
Обучение иероглифической письменности учеников начальных классов 169
Родионова Ан.Г., Федотова Е.Н.
Современные цифровые решения в практике
дистанционного обучения китайскому языку 174
Руднева Е.А.
Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению семей,
воспитывающих детей с нарушениями речи 179
Рузанова Е.С.
Воспитание сознательного отношения к здоровому образу жизни
у детей старшего дошкольного возраста
в дошкольной образовательной организации 186
Рябухина А.А.
Игра-драматизация как средство развития коммуникативных умений
у детей старшего дошкольного возраста 190
Салова Н.А., Федченко Е.А.
роль игровой деятельности в коррекционной работе
с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 194
Салова Н.А., Федченко Е.А.
Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста 199
Самойленко Н.Н.
Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи
в формировании основ здорового образа жизни
у детей старшего дошкольного возраста 205
Сейдалиева С.М.
Развитие творческого потенциала школьников
в системе дополнительного образования 209
Сердюкова М.С.
Коррекция дефицита учебной мотивации у обучающихся начальной школы 214
Ситалиева Е.В.
Формирование навыков самостоятельности
у детей дошкольного возраста: советы родителям 217
Степаненко Е.В.
Развитие навыков самостоятельности у детей с инвалидностью,
воспитывающихся в семье 220
Тимофеева Н.Н.
Специфика воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными
без изоляции от общества в образовательной организации 226
Узбекова Л.Р.
Актуальные вопросы межкультурного общения
в процессе обучения английскому языку на примере УМК «Starlight» 230
Узбекова Л.Р.
Лексический подход в обучении английскому языку в 5–11 классах
(на основе УМК «Starlight») 235

Хайрошова Д.С., Гадирова Г.В., Бударина Е.В.
Развитие эстетических чувств детей младшего школьного возраста
с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната 239
Христофорова С.В.
Роль дидактических игр в развитии логического мышления
у детей старшего дошкольного возраста 243
Цапко М.В.
Адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья
в общеобразовательной организации 247
Чернова Т.А.
Развитие интереса к обучению у младших школьников
средствами цифровых технологий 250
Чжоу Шенкай
Инновационные технологии в контексте
современных стратегий воспитания при обучении музыке детей
младшего школьного возраста в современном Китае 254
Чэнь Чжомин
Методические подходы к обучению игре на гучжэне
в современной китайской системе музыкального образования 258
Шальнова А.М.
Театрализованные игры как средство развития связной речи у дошкольников 265
Шаушиева А.У., Ильясова Г.Р., Халимова Л.В.
Актуальные вопросы самообразования
в профессиональной деятельности современного педагога 269
Шишкин В.А.
Возможности социализации подростка
как фактор самоактуализации его личности 273
Шкутова И.А.
Влияние уровня самооценки подростков
на построение взаимоотношений с родителями 277
Щербинина Е.Н.
Влияние компьютерных игр на формирование
социальной активности подростка 282
Эрднеева В.М., Авдеева Е.А.
Роль развивающей предметно-пространственной среды
в профилактике и коррекции эмоционального развития детей
дошкольного возраста 286
Эткеева Е.В.
Экологическое воспитание дошкольников
в дошкольном образовательном учреждении
в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО 290
Южикова М.С.
Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста
посредством народной сказки 294
Ян Боюань
Эмпирическое исследование эффективности использования
произведений Сянь Синхая в музыкальном обучении студентов
педагогического вуза 299
Ян И
Исследование интеграции клубов гучжэн в эстетическое музыкальное образование
в начальных школах (на примере клуба гучжэн
в начальной школе шуньвэнь в Цзинане) 310

Научная статья

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Абдуллаева А.Г.,
магистрант,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Расула Гамзатова,
Россия, г. Махачкала

Научный руководитель: Салманова Д.А.,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Расула Гамзатова,
Россия, г. Махачкала

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема формирования исследовательской компетенции в современном образовании. Проанализирована сущность исследовательской компетенции как интегративного качества личности, раскрыта ее многоуровневая структура. Определено содержание каждого компонента, что позволяет создать целостное представление о данном феномене и наметить пути его эффективного развития в образовательной практике.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, структура компетенции, исследовательская деятельность, исследовательские умения, научное мышление, рефлексия

Для цитирования: Абдуллаева А.Г. Сущность, структура и содержание исследовательской компетенции // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 7–12.

В современной образовательной парадигме исследовательская компетенция признается ключевым качеством личности, необходимым для успешной деятельности в условиях быстро меняющегося общества.

В условиях динамично развивающегося общества, характеризующегося быстрым устареванием знаний и ростом объема информации, на первый план в образовании выходит задача подготовки не просто специалиста, владеющего суммой знаний, а личности, способной к самостоятельному познанию, критическому мышлению и решению нестандартных задач. Ответом на этот вызов становится компетентностный подход, в рамках которого ключевое место занимает исследовательская компетенция.

Исследовательская компетенция перестала быть прерогативой лишь научных работников; она становится необходимой составляющей профессиональной подготовки специалиста в любой сфере, а также фундаментальным качеством современного человека, позволяющим ему адаптироваться и эффективно

© Абдуллаева А.Г., 2026

действовать в сложном, непредсказуемом мире. Несмотря на широкое использование термина, в научной литературе отсутствует однозначное понимание его сущности, структуры и содержания, что обуславливает актуальность данного исследования.

Цель статьи – провести теоретический анализ и систематизацию подходов к определению сущности, структуры и содержания исследовательской компетенции. Также, изучить основные проблемы внедрения исследовательской компетенции в образовательном процессе и в научной, профессиональной среде. Найти пути решения и преодоления этих проблем

Понятие «исследовательская компетенция» является сложным и интегративным. Его следует отличать от близких, но не тождественных понятий «исследовательская деятельность» и «исследовательские умения».

Исследовательская деятельность – это процесс, направленный на получение новых знаний, выявление закономерностей, решение познавательных проблем.

Исследовательские умения – это совокупность освоенных субъектом способов выполнения исследовательских действий (например, умение формулировать гипотезу, работать с литературой, проводить эксперимент).

Исследовательская компетенция – это более широкое личностное образование, которое включает в себя не только сформированные умения, но и готовность, способность к проведению исследований, получению новых знаний и решению проблем.

Сущность исследовательской компетенции заключается в способности проводить самостоятельные исследования, анализировать полученные данные и применять информацию для получения новых значимых результатов. Это не только знание теоретических основ исследования, но и практическое применение методик, критическое мышление, а также умение работать с информацией и технологиями.

Это качество базируется на комплексе знаний, умений, навыков, а также на определенных ценностных ориентациях и психологических установках (любознательность, критичность, толерантность к неопределенности, интеллектуальная честность).

Структура исследовательской компетенции может быть представлена как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловливающих компонентов. Наиболее полной является четырехкомпонентная модель:

1. *Мотивационно-ценностный компонент* включает интерес к исследовательской деятельности, стремление к открытию нового, познавательную мотивацию, ценность истины и научного знания, готовность к преодолению трудностей, интеллектуальную инициативу. Это движущая сила всей исследовательской деятельности. Без него компетенция неактивна.

2. *Когнитивный компонент* предполагает наличие системы знаний:

- методологических знаний: о структуре и этапах исследования, методах научного познания (теоретических и эмпирических), о логике научного доказательства;
- предметных знаний: в конкретной научной области, в которой проводится исследование;

- информационных знаний: о способах поиска, критического анализа и систематизации информации.

3. *Деятельностно-процедурный компонент* включает комплекс исследовательских умений и навыков, которые реализуются на разных этапах работы:

- проектировочные умения: видеть и формулировать проблему, определять цель и задачи, выдвигать гипотезу, планировать ход исследования;
- поисковые умения: работать с источниками информации (библиографические, библиометрические умения), выбирать правильные методы исследования, собирать эмпирические данные;
- аналитические умения: обрабатывать и анализировать полученные данные (качественный и количественный анализ), интерпретировать результаты, проводить их сравнительный анализ;
- коммуникативные умения: представлять результаты исследования (в виде статьи, доклада, презентации), вести научную дискуссию, аргументировать свою позицию;
- оценочные умения: соотносить полученные результаты с исходной гипотезой, оценивать их достоверность и значимость.

4. *Рефлексивно-оценочный компонент* обеспечивает саморегуляцию и самооценку исследовательской деятельности. Включает:

- способность к рефлексии собственных познавательных процессов и действий;
- умение оценивать эффективность выбранных методов и стратегий;
- критическое отношение к собственным результатам и выводам;
- способность корректировать свою деятельность в процессе исследования.

Все компоненты структуры взаимосвязаны: мотивация запускает деятельность, которая опирается на знания и умения, а рефлексия позволяет ее совершенствовать, тем самым укрепляя мотивацию и обогащая когнитивный и деятельностный опыт.

Так с какими же проблемами мы сталкиваемся при внедрении исследовательской компетенции?

Проблемы исследовательской компетенции – это системный вызов для современного образования и науки. Их можно рассмотреть с двух основных точек зрения: проблемы формирования этой компетенции (у студентов, школьников) и проблемы реализации (у действующих ученых и специалистов).

Давайте разберем их подробно.

1. *Проблемы формирования исследовательской компетенции (в образовательном процессе)* – это ключевые барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся и преподаватели:

- Исследовательская деятельность сводится к формальному выполнению шаблонных проектов, рефератов-копипаст без глубокого погружения и критического осмысления. Ученик не понимает сути исследования, воспринимает его как скучную обязаловку.

- Несформированность базовых навыков. Слабо развиты навыки работы с информацией: поиск, критический анализ, синтез, верификация источников. Учащиеся доверяют первым ссылкам в поисковике. Невозможность отличить достоверную информацию от фейковой, построение работы на ненадежных данных.
- Дефицит критического мышления. Неумение ставить под сомнение информацию, видеть слабые места в аргументации, выстраивать собственную логичную и обоснованную позицию. «Слепое» следование авторитетам, неспособность к самостоятельным выводам.
- Низкая мотивация и страх неудачи. Отсутствие интереса к решению нестандартных задач, боязнь совершить ошибку, нежелание выходить за рамки готовых алгоритмов. Пассивность, отказ от участия в исследовательской деятельности.
- Нехватка ресурсов и руководства. Отсутствие доступа к актуальной литературе (научным базам данных), лабораторному оборудованию. Недостаток квалифицированных научных руководителей. Исследования носят поверхностный характер, не выходят на современный уровень.
- Культура «быстрого результата». В обществе ценится быстрый и очевидный успех, в то время как исследование – это часто долгий процесс с неочевидным и отсроченным результатом. Нетерпение, неготовность к кропотливой работе.

2. *Проблемы реализации исследовательской компетенции (в научной и профессиональной среде).* Даже у состоявшихся исследователей есть свои вызовы:

- «Публикуйся или погибни» (Publish or Perish). Давление на ученых с целью публиковать как можно больше статей, часто в ущерб качеству, глубине и значимости исследования. Рост числа низкокачественных, сомнительных и даже фальсифицированных работ.
- Гиперспециализация. Концентрация профессиональных усилий в очень узкой области, часто связанной с определенным навыком или знанием. Методологические ловушки. Недостаточное владение современными методами, некорректное использование статистики, невоспроизводимость результатов. Кризис воспроизводимости в науке, подрыв доверия к научным данным.
- Бюрократизация и администрирование. Большой объем непрофильной работы (отчеты, заявки на гранты), который отнимает время от непосредственной исследовательской деятельности. Выгорание исследователей, снижение продуктивности.
- Этические проблемы. Плагиат, фальсификация данных, конфликт интересов, соавторство «за просто так» (guest authorship). Подрыв авторитета науки, девальвация звания ученого.
- Слабая коммуникация с обществом. Неумение доступно объяснить суть и значение своего исследования широкой публике, политикам, бизнесу. Непонимание обществом ценности фундаментальной науки, трудности с привлечением финансирования.

Пути решения и преодоления этих проблем:

1. *На уровне школы и вуза:*

- изменение парадигмы: переход от обучения «знаниям» к обучению «деятельности»; внедрение проектной работы с самого начала обучения;
- явное обучение навыкам: введение курсов по академическому письму, критическому мышлению, работе с информацией и источниками;
- мотивация через интерес: поддержка самостоятельного выбора тем для исследований, создание атмосферы интеллектуального поиска, а не натаскивания;
- развитие mentoring: подготовка научных руководителей, которые умеют не командовать, а направлять и вдохновлять.

2. *На уровне науки и государства:*

- оценка качества, а не количества: при приеме на работу, присуждении грантов и степеней учитывать не только число публикаций, но их реальное влияние, отзывы и глубину;
- поддержка междисциплинарности: создание исследовательских центров и программ, стимулирующих collaboration между разными областями знаний;
- открытая наука (open science): поощрение публикации данных, методик и негативных результатов, что повышает прозрачность и воспроизводимость;
- этический кодекс и строгий контроль: четкие правила и система расследований нарушений научной этики.

Вывод. Проблемы исследовательской компетенции носят системный характер. Их решение требует комплексного подхода – от изменения методов преподавания в школе до реформирования системы оценки труда ученых. Ключевая цель – воспитать не просто «исполнителя», а мыслящую, критически настроенную и этически ответственную личность, способную к самостоятельному познанию.

Таким образом, развитие исследовательской компетенции является важной задачей образовательных учреждений и научных организаций. Она позваляет не только повысить качество научных исследований, но и подготовить специалистов, способных адаптироваться к быстро меняюшимся условиям современного мира. Ее структура включает четыре ключевых компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-процедурный и рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет четкое содержательное наполнение.

Представленная структурно-содержательная модель позволяет не только глубже понять природу исследовательской компетенции, но и выстроить эффективную систему ее формирования в образовательном процессе. Диагностика уровня сформированности каждого компонента дает возможность разрабатывать адресные педагогические технологии, направленные на развитие у обучающихся способности к самостоятельному познанию и генерации новых знаний, что является одной из главных задач образования XXI в.

Список источников

1. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 2019. № 1–2. С. 157–165.

2. Савенков А.И. Психология исследовательского обучения. М.: Академия, 2018. 240 с.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2019. № 2. С. 58–64.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 5. С. 34–42.

5. Леонтович А.В. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2018. № 1. С. 14–23.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.,
Рыкова Б.В.,
заведующий кафедрой,
доцент, кандидат педагогических наук,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.,
Санжапова Э.В.,
доцент, кандидат педагогических наук,
Институт физики высоких давлений им. Л.Ф. Верещагина,
Россия, г. Москва

Аннотация. Исследованы практико-ориентированные системы обучения в вузе. Внимание акцентировано на лекционные занятия, которые построены в форме собеседования со слушателями. Приведены различные виды лекций, отличающиеся от чисто информационных лекций диалогическим типом подачи материала. Практические занятия в технологической системе обучения студентов в вузе разработаны путем привлечения активных методов. Описаны группы активных методов.

Ключевые слова: технология, практико-ориентированная система, лекция, лекция-интервью, лекция-инструкция, речевое поведение, слушатели, активные методы

Для цитирования: Абдуллаева Н.И., Рыкова Б.В., Санжапова Э.В. Технологии работы преподавателя в практико-ориентированной системе вузовского образования // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 13–17.

Практико-ориентированная система обучения студентов в вузе имеет свои характерные особенности, которые состоят в большей активности обучаемых, нежели это принято в академической системе преподавания [5].

Лекционные занятия частично или полностью носят характер собеседования со слушателями по поводу основных моментов излагаемого лектором материала.

Лекция с элементами беседы представляет собой чередование монологической речи лектора с его обращением к слушателям с просьбой сообщить о том, как они поняли материал. Слушающим следует сформулировать вопросы для преподавателя, либо аргументировать или обоснованно опровергать заявленные лектором положения.

© Абдуллаева Н.И., Рыкова Б.В., Санжапова Э.В., 2026

Лекция интерактивного типа (лекция-интервью) имеет два варианта проведения. В первом случает лектор кратко излагает материал с намеренным обострением проблемных мест либо умышленно провоцирует слушателей на несогласие. После этого идет изложение материала в ответ на каждый из выбранных для обсуждения вопросов. В другом случае заранее объявляется тема лекции, после чего собираются вопросы, которые составят план следующей лекции или определят акценты в изложении информации [2].

Лекция-инструкция представляет собой оформление теоретического материала в развернутые задания для слушателей по выполнению ими самостоятельной практической работы. Проведение таких занятий повышает качество подготовки студентов по предмету, если учебный курс имеет малое количество лекционных часов при полном отсутствии семинарских и практических занятий и необходимости оценивать качество усвоения материала на экзамене, зачете, либо путем расстановки рейтинговых баллов [1].

Читаемые в технологической системе вузовского образования лекции отличаются от чисто информационных лекций диалогическим типом подачи материала. В таблице дано сравнение проявлений поведения лекторов монологического и диалогического типа.

Таблица. Сравнительная характеристика лекторов с монологическим и диалогическим типом подачи учебного материала

Параметры сравнения	Тип говорения	
	Монологический	Диалогический
Занимаемая позиция	Закрытая или отстраненная позиция. Опора на авторитеты путем цитирования и ссылок. Позиция законодателя. Демонстрация превосходства голосом, осанкой, мимикой, манерой одеваться. Поддержание искусственно созданного образа, имиджа	Позиция равноправного собеседника. Выраженная готовность прояснять свою и понимать чужую позицию. Открытая заинтересованность по отношению к слушателям. Искренность в обозначении своих предпочтений, приверженностей. Проявление доверия к слушателям. Высказывания от первого лица с приведением фактов из своей биографии, в том числе нелицеприятных для оратора
Манера говорить, форма обращения со слушателями	Отсутствие заботы о вежливости. Жесткость и напористость в речи. Преобладает монолог, обращенный к самому себе или к авторитетным научным источникам	Доброжелательность в речи. Налаженная обратная связь с аудиторией. Выступление происходит «как бы вдвоем»
Реакция на обращенные вопросы	Вопросы рассматривают как подвох или провокацию со стороны аудитории. Обращенный к ним вопрос могут проигнорировать или дискредитировать (высмеять)	Вопросы слушателей объясняют их заинтересованностью в обсуждаемом предмете, искренне благодарны за это авторам вопросов

Продолжение табл.

Параметры сравнения	Тип говорения	
	Монологический	Диалогический
Поведение в ответ на попытки перебить их речь	Пресекают все попытки перебить их. Для этого повышают голос, говорят медленнее, держат многозначительную паузу, игнорируют реплики аудитории	Когда их перебивают, выслушивают суждения из аудитории, делают пояснения, уточняют сказанное, отвечают на вопросы, выражают согласие или несогласие
Манера объяснять непонятное	Когда объясняют, то словно «втолковывают», и делают это даже после того, как слушающий сообщил о своем понимании объяснения. Обращенные к ним объяснения воспринимают снисходительно, иногда не дослушивают до конца	Необходимость делать пояснения рассматривают как свое упущение в подготовке к выступлению. Содержание объяснения строят с учетом компетентности аудитории. Объяснения со стороны слушателей воспринимают как средство повышения своей компетентности
Поведение в ситуации конфронтации со слушателями	При уличении в неправоте изворачиваются, лгут, не признают своих ошибок, обвиняют других. В случае непонимания или разлада между говорящим и слушателями во всем обвиняют аудиторию, стараются утвердить свою точку зрения путем давления, принуждения, злопамятности	Свою неправоту признают, готовы извиниться за допущенные неточности, принимают замечания слушателей. При возникших недоразумениях стараются во всем разобраться. Первыми выражают готовность восстановить нарушенные взаимоотношения
Выход из контакта со слушателями	Завершение ситуации окончания общения обозначают резко, не выражая готовности тратить свое время дополнительно	Завершая контакт с аудиторией, выражают готовность ответить на вопросы, назначить время дополнительных встреч
Достоинства	Соблюдение регламента и других формальных требований	Контактность, передача способов сотрудничества

Предложенный список примет речевого поведения лектора может быть дополнен на основе опыта наблюдения за коллегами. На первых порах становления профессиональной позиции у начинающего преподавателя он может служить ориентиром для самообразовательной работы [3].

Практические занятия в технологической системе обучения студентов в вузе разрабатываются путем привлечения активных методов. Традиционно эти методы разделяются на три группы: 1) методы на тренировку точности понимания учебного материала и восприятия различных аспектов профессиональной деятельности (включенное наблюдение по заданному плану или разработанным критериям, взаимное интервью, ток-шоу, анализ трудных случаев профессиональной деятельности); 2) методы дискуссионного типа («круглый стол», групповая дискуссия, «гражданский форум»); 3) методы игрового взаимодействия (ролевое проигрывание эпизодов для иллюстрации отдельных моментов профессиональной деятельности) [4].

Некоторые методы ведения практических занятий, проводимых в активизирующем студентов и слушателей режиме, представляют собой сочетание различных групп методов. К числу таких форм учебной работы относятся мастер-класс или заседание творческой лаборатории, занятие балинтовской группы, конференция (научно-практическая, читательская), «мозговой штурм» и др. В третьем разделе данного издания приведены подробные описания семинарских занятий активизирующего типа.

Консультационное занятие в технологической системе вузовского преподавания имеет профессионально-деятельностную направленность. Материалом для консультационных занятий служат результаты реальных или воображаемых (когнитивная репетиция) профессиональных проб студентов и слушателей. Это, прежде всего, групповые занятия, проводимые как установочные и итоговые конференции по практике. Содержание консультации, в связи с этим обретает характер совместной поисковой активности. Обсуждаются самостоятельное и осознанное нахождение смыслов предстоящего или осуществляемого дела, принятие и исполнение новой социальной роли, а также анализ поведения в ситуации ролевого конфликта. Выбранные и усвоенные студентами социальные роли и образцы поведения проявляются гораздо раньше того времени, когда они начинают реально осуществлять свои профессиональные права и обязанности. Известно, что включенность в исполнение роли – компонент «надо» – иногда изменяет восприятие избираемой профессии, эмоциональное отношение к ней, вносит корректировку г поведение человека.

Апробация вероятного профессионального поведения может происходить в процессе различных игровых процедур. Среди авторских разработок имеются игры: «Разговор о выбираемой профессии», «Устройство на работу», «Третейский суд» и др., которые вписываются в систему заданий консультационного занятия в технологической системе вузовского обучения [6]. От преподавателя-консультанта при их проведении требуются разносторонняя социальная компетентность, умение оказывать эмоциональную поддержку, специальная подготовка по ведению групповой беседы и использованию активных методов обучения.

Список источников

1. Миляева Л.М., Ремизова Н.У., Рыкова Б.В. Реалии оценки качества высшего образования // Конвергенция современных образовательных политик для решения проблем Каспийского региона. Приоритет – 2030. Астрахань, 2022. С. 128–131.

2. Рыкова Б.В. Причины низкого уровня деятельности по оценке и развитию качества высшего образования в России // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем. Астрахань, 2022. С. 43–45.

3. Рыкова Б.В., Абдуллаева Н.И., Бурдакова А.А., Резвая А.Д., Санжапова Э.В. Актуальные проблемы региональной системы профессионального образования и перспективы их решения // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 6 (122). С. 41–51.

4. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2023. № 2. С. 9–12.

5. Рыкова Б.В. Компетентностная основа непрерывного профессионального образования педагогов // Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации. Астрахань, 2014. С. 67–72.

6. Рыкова Б.В., Миляева Л.М., Рыкова Б.В. Самообучающаяся организация в системе повышения профессиональной компетентности преподавателей вуза // Взаимосвязь науки и практики в системе высшего образования / под ред. Л.Н. Бережновой. М., 2018. С. 46–50.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Абдуллаева О.Ю.,
студент, филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Рыкова Б.В.,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена роль эмоционального благополучия в развитии личности дошкольника. Раскрыто понятие эмоционального благополучия, рассмотрены его детерминанты. Особо подчеркнута потребность детей дошкольного возраста в положительной оценке окружающих взрослых и сверстников.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, дошкольный возраст

Для цитирования: Абдуллаева О.Ю. Роль эмоционального благополучия в развитии личности дошкольника // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 18–20.

Психолого-педагогические исследования подтверждают важную роль эмоционального благополучия в развитии личности, способствующее формированию характера ребенка и обеспечивающее возникновение устойчивых форм поведения. Эмоциональное благополучие связано с самыми значимыми характеристиками жизнедеятельности ребенка: межличностными отношениями в семье, комплексом отношений, в которые дошкольник вступает (взаимоотношения с учителем и сверстниками) и т.д.

Эмоциональное благополучие ребенка является условием успешного психического развития. Существует связь уровня эмоционального благополучия с уровнем развития самоконтроля, познавательной мотивации, эмоциональной сферы, способности к адаптации и т.д.

К.А. Вологдина эмоциональное благополучие ребенка понимает как его положительные эмоции, чувство эмоционального комфорта, защищенности и доверия к миру, формирующиеся благодаря матери ребенка, семье и ближайшему окружению. Психическое развитие дошкольников происходит под влиянием систем отношений «ребенок – воспитатель», «ребенок – родители», «ребенок – сверстники», нарушение в которых может привести к появлению эмоционального неблагополучия [1; 2].

Взаимоотношения со взрослыми и детьми являются причиной возникновения переживаний ребенка. Он испытывает эмоциональное благополучие, чувство

© Абдуллаева О.Ю., 2026

уверенности и защищенности, бодрое настроение, если взрослые ласковы, признают его права, а сверстники хотят с ним дружить. Поэтому старший дошкольник, ощущая потребность в положительной оценке окружающих взрослых и сверстников, стремится к общению с ними, раскрытию своих способностей и, получая признание, гордится, радуется.

Также в психологической литературе рассматривают детерминанты и эмоционального неблагополучия. Ребенок дошкольного возраста становится раздраженным, назойливым, грустным, агрессивным или боязливым, если со стороны близких людей не находит отклика, его потребности не удовлетворены. Это эмоционально неблагополучный ребенок, испытывающий отрицательное эмоциональное самочувствие в разных ситуациях (неуспех в деятельности, отвращение к какой-либо пище, жесткая регламентация жизни в детском саду).

И.Н. Олина среди психологических особенностей, провоцирующих негативное развитие эмоционально-волевой сферы выделила следующие: агрессивное поведение; недостаточное развитие интеллекта; неразвитость коммуникативных навыков; низкий уровень самоконтроля; повышенная возбужденность нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и др.); сниженная самооценка [5].

К.А. Вологдина среди причин возникновения отрицательных эмоциональных состояний основными считает:

- социальные: неконструктивный тип детско-родительских отношений, неправильное семейное воспитание, несформированные способы взаимодействия со сверстниками, резкое изменение ближайшего социального окружения;
- педагогические: информационные перегрузки, неэффективный стиль педагогического руководства, отсутствие преемственности в подготовке детей к школе, педагогические ошибки;
- индивидуальные, личностные и психофизиологические особенности ребенка [1; 2].

Показателями психологического неблагополучия старших дошкольников могут быть заниженные самооценка и уровень притязаний; неуверенность, повышенная импульсивность и агрессивность; низкий социометрический статус в группе сверстников; отрицательные эмоциональные переживания; сужение круга общения, снижение его интенсивности и экстенсивности относительно возрастных показателей [4].

На благополучие или неблагополучие ребенка, по мнению А.И. Захарова, влияют следующие факторы.

1. Социально-культурные: дефицит времени родителей; их загруженность и невротизация; недостаток условий для снятия напряжения и расслабления; неумение решать внутриличностные конфликты и отсутствие возможности оказать психотерапевтическую помощь; ускорение темпа жизни.

2. Социально-экономические: неудовлетворительные жилищно-бытовые условия, ранний выход матери на работу.

3. Социально-психологические: дисгармония в семейном воспитании, дисгармония в семейных отношениях, нарушение в сфере детско-родительских отношений.

А.Д. Кошелева определила условия эмоционального комфорта или дискомфорта дошкольников: обстановка в семье ребенка; особенности взаимодействия ребенка с детьми группы, которую он посещает; особенности взаимодействия ребенка со взрослыми (воспитателями, помощником воспитателя, другими специалистами); состояние здоровья ребенка при посещении детского сада; эмоциональная обстановка и общий уклад жизни в детском саду [3].

Итак, опираясь на анализируемую информацию, в качестве факторов эмоционального благополучия дошкольников можно выделить следующие:

1. Индивидуально-личностные характеристики ребенка: адекватная самооценка; наличие познавательной мотивации; неагрессивное поведение; отсутствие эмоциональных отклонений (тревожности, страхов); психическая уравновешенность; развитые коммуникативные навыки; развитый уровень интеллекта; самоконтроль; способность к адаптации; уверенность в себе.
2. Социально-психологические:

- благополучное семейное воспитание (конструктивный тип детско-родительских отношений, правильное гармоничное семейное воспитание, умение решать конфликты и т.д.);
- сформированные способы взаимодействия со сверстниками;
- благоприятные взаимоотношения с педагогом (коммуникабельность, положительно эмоционально-окрашенное личностное общение, присутствие рефлексии, развитые коммуникативные качества, эффективный стиль руководства и т.д.).

Список источников

1. Вологдина К.А. Развитие межличностных отношений детей как условие формирования эмоционального благополучия дошкольников // Современные проблемы и условия социализации личности / сост. А.М. Скотникова; науч. ред. С.А. Минюрова. Екатеринбург, 2012. С. 37-41.

2. Вологдина К.А. Теоретические подходы к исследованию эмоционального благополучия в современной психологии // Непрерывное образование: актуальное состояние, проблемы и перспективы / под ред. Ю.В. Братчиковой. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т., 2013. С. 63–68.

3. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2013. 176 с.

4. Морозюк С.Н., Смолева Т.О. Проблема детерминации психологического неблагополучия ребенка в содержании подготовки будущих педагогов // Преподаватель XXI век. 2010. № 1–1. С. 146–153.

5. Олина И.Н. Эмоциональное благополучие дошкольников // Психологические проблемы современного общества: опыт решения и перспективы / сост. А.М. Скотникова; науч. ред. С.А. Минюрова. Екатеринбург, 2011. С. 247–254.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бекух Ю.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена актуальная тема формирования эмпатии у младших школьников. Эмпатия – основополагающая социальная эмоция, которая способствует выстраиванию межличностных отношений между детьми этого возраста.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатия у младших подростков

Для цитирования: Бекух Ю.А. Развитие эмпатии у младших подростков в процессе воспитательной работы в средней общеобразовательной школе // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 21–23.

Современное образование уделяет внимание не только развитию интеллекта, но и формированию эмоционального и социального интеллекта. Эмпатия, как способность понимать и разделять чувства других, является важным компонентом эмоционального интеллекта. Она способствует успешной адаптации в обществе, установлению позитивных отношений, снижению агрессии и конфликтности. Особенно важно развивать эмпатию у младших подростков, когда формируются основы межличностного взаимодействия и нравственные принципы.

Младший подростковый период – этап перехода от детского возраста к зрелости. Это обычно соответствует возрасту 10–12 лет, или 5–6 классам обучения. Данный период жизни характеризуется множественными изменениями, затрагивающими физическое развитие, психологическое состояние, социальное взаимодействие и учебный процесс.

В физиологическом плане наблюдается интенсивное и неравномерное развитие организма. Это проявляется в скачкообразном росте, увеличении длины тела и конечностей, особенно рук. Мышечная масса и сила возрастают, однако мышцы еще недостаточно развиты, что приводит к быстрой утомляемости. Отмечается дисбаланс в развитии сердечно-сосудистой системы: сердце растет

© Бекух Ю.А., 2026

быстрее, чем диаметр сосудов, что может вызывать функциональные нарушения и повышенную утомляемость.

В психологическом плане возникает «чувство взрослости», когда подросток начинает воспринимать себя как взрослого человека. Это выражается в стремлении к изменению внешнего вида (прически, одежда, макияж), манерах поведения и желании иметь равные права со старшими. Активно развивается стремление к самопознанию, желанию понять себя и свои особенности. В процессе самопознания формируется рефлексия – способность анализировать собственные мысли, чувства и поступки. Интересы становятся более разнообразными, но при этом остаются неустойчивыми. Подросткам свойственна тяга к новизне, потребность в новых ощущениях и быстрое переключение между разными занятиями.

В социальной сфере общение со сверстниками приобретает первостепенное значение, активно развиваются дружеские отношения. Подросток одновременно стремится к самостоятельности, как взрослый, и нуждается в опеке и защите, как ребенок. Подросток стремится к общественно полезной деятельности, чтобы утвердить себя в новом социальном статусе.

В образовательном процессе происходит переход на новый, более высокий уровень учебной деятельности, характеризующийся большей самостоятельностью. Формируются умения самостоятельно определять учебные задачи, выбирать способы их решения, контролировать и оценивать свою работу. Однако быстрая утомляемость может затруднять усвоение учебного материала.

Развитие эмпатии в образовании:

- Изучение литературы: детская литература помогает сопереживать героям, обсуждать их поступки и чувства. Важно организовывать обсуждения, чтобы развивать эмоциональную рефлексию.
- Игры: ролевые игры позволяют детям ставить себя на место другого, принимать чужую точку зрения. Важно выбирать ситуации, где дети учатся замечать и называть чувства других.
- Тренинги: использование арт-терапии, игр на выражение эмоций, «эмоциональных кругов» помогает распознавать и понимать чувства.
- Создание атмосферы: важна обстановка безопасности, доверия и уважения. Учитель должен демонстрировать эмпатическое поведение, быть примером доброжелательности.
- Проекты: работа в группах требует сотрудничества, умения учитывать чужое мнение, находить компромиссы.

Педагог играет важную роль в формировании эмпатии, направляя внимание на эмоции окружающих, развивая эмоциональную отзывчивость, обучая конструктивному решению конфликтов. Важна рефлексия после занятий, поощрение доброжелательных поступков.

Развитие эмпатии у младших подростков – важная часть воспитательной работы, влияющая на формирование гармоничной личности. Методики и упражнения способствуют формированию способности чувствовать другого человека,

уважать его чувства и поступать с позиции гуманизма. Эмпатия становится не только средством общения, но и основой нравственного воспитания.

Список источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2023.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2021.
3. Карелина А.В. Психология детства. М.: Академия, 2023.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2021.
5. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта у детей. М.: Сфера, 2023.
6. Чумичева Н.Г. Социально-психологические аспекты развития эмпатии у младших школьников // Психология и образование. 2024. № 4.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ

Борец А.П.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Раскрыто содержание понятия «социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей с детьми» и его применение в школьной практике. Результаты анализа наблюдений психологов за семьями позволили обосновать, почему детям из неблагополучных семей необходима такая поддержка. Кроме того, определено, как конкретные проблемы в семьях влияют на выбор методов социально-педагогического сопровождения неблагополучных семей с детьми.

Ключевые слова: семья, неблагополучная семья с детьми, социально-педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей с детьми.

Для цитирования: Борец А.П. Социально-педагогическое сопровождение неблагополучных семей с детьми // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 24–28.

Семья – это близкие люди, связанные родством и живущие вместе. Она является фундаментом для развития личности. Именно в семье ребенок впервые знакомится с миром, учится важным вещам и приобретает необходимые навыки. Наблюдая за жизнью семьи, дети усваивают правила поведения и устройство общества. В семье ребенок учится общаться, перенимает манеры и взгляды на жизнь. Поэтому очень важно, какая обстановка царит в семье, насколько она здоровая и благоприятная. Благополучная семья – это залог счастливого будущего ребенка, а неблагополучная семья может создать серьезные трудности в его развитии.

Благополучная семья – это источник жизненной силы и уюта. Здесь каждый чувствует себя уверенно и может открыто общаться. В такой семье отношения между родителями и детьми развиваются в атмосфере зрелости и взаимоуважения.

Неблагополучные семьи сталкиваются с трудностями в адаптации к обществу и не справляются с воспитанием детей. В таких семьях родители часто используют неэффективные методы воспитания и испытывают сложности во взаи-

© Борец А.П., 2026

модействии с ребенком. Неблагополучной считается семья, оказавшаяся в сложной социальной ситуации из-за того, что родители не могут обеспечить ребенку полноценное воспитание, образование, развитие, а также качественный уход и содержание.

Российское законодательство, включая Конституцию РФ, Конвенцию о правах ребенка и Семейный кодекс РФ, гарантирует ребенку обширный перечень прав. В первую очередь, это право на жизнь и воспитание в семье, а также на уважительное отношение к его личности. Если условия жизни ребенка не соответствуют его потребностям в развитии и образовании, государство принимает меры для защиты его интересов, основываясь на Семейном кодексе и других нормативных актах.

В школах и других образовательных учреждениях ключевую роль в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, играют социальные педагоги и классные руководители. Основным методом работы с такими семьями является социально-педагогическое сопровождение, направленное на оказание помощи и поддержки.

Социально-педагогическое сопровождение направлено на то, чтобы помочь ребенку научиться управлять собой, расти и развиваться, постоянно улучшаться и меняться к лучшему по мере взросления. По мнению Ж.А. Захаровой, ключевая задача сопровождения – это помочь ребенку сформировать внутреннюю опору, которая позволит ему быть самостоятельным, ответственным и стремиться к самореализации, опираясь на свои собственные ресурсы.

Основными направлениями работы в рамках социально-педагогического сопровождения детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, являются:

- обеспечение благоприятных условий для всестороннего развития и успешной адаптации ребенка в обществе;
- помощь в налаживании отношений с семьей, школой, друзьями, а также поддержка в решении проблем, возникающих дома, в школе или в общении со сверстниками;
- содействие в выборе образовательного пути и будущей профессии;
- обучение и консультирование близкого окружения ребенка (родителей, родственников, учителей) основам психологии и педагогики;
- предупреждение возникновения проблем в семье и ближайшем окружении ребенка.

Постановка на профилактический учет благополучной семьи или несовершеннолетнего из такой семьи может быть обусловлена различными факторами, связанными с поведением ребенка. Это могут быть самовольные уходы из дома, проблемы во взаимоотношениях с родителями, или неуспеваемость в школе. Часто сложности возникают, когда родители снижают степень контроля, ожидая от детей большей самостоятельности. Некоторые родители, будучи занятыми на работе, не имеют возможности постоянно следить за успеваемостью ребенка, но при этом обеспечивают ему внешкольные занятия, отдых и развитие.

Родители детей, состоящих на профилактическом учете, часто проявляют инфантильное отношение к воспитанию. Исследования показывают, что родители в возрасте 40–50 лет, как правило, увлечены собственным личностным ростом, активны в социальных сетях и занимаются различными хобби. Они считают, что дети в возрасте 13–15 лет уже достаточно взрослые и должны учиться самостоятельности, поэтому родительская опека не нужна. Однако, когда им предлагают вовлекать детей в совместную деятельность, они категорически отказываются.

Родители, осознавая сложность воспитания детей и его важность, часто перекладывают эту задачу на другие организации, такие как школа и службы профилактики. Специалисты дают советы по общению с детьми, но родители не всегда следуют им, ссылаясь на занятость на работе и отсутствие времени. В результате дети могут попадать под влияние негативных компаний, а родители не всегда замечают изменения в поведении своих детей и не могут эффективно справиться с возникающими трудностями. Однако, социальному педагогу легче работать с благополучными семьями, где родители, обладая достаточными ресурсами, способны самостоятельно решать проблемы, а школе остается лишь наблюдать и контролировать их действия.

Посещение семьи может быть вызвано следующими причинами:

- пропуски занятий ребенком без предварительного уведомления классного руководителя родителями;
- самовольный уход ребенка из школы или дома, если родители не предприняли немедленных действий по его поиску;
- плановое посещение для отслеживания изменений в ситуации в семье.

Каждое посещение семьи, находящейся в сложной жизненной ситуации, требует тщательной подготовки. В таких случаях в посещении участвуют: социальный педагог, классный руководитель, педагог-психолог, участковый полицейский и специалисты Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Перед визитом к семье важно предварительно договориться о встрече с родителями. Однако даже при предварительной договоренности возникают сложности. Родители могут отсутствовать дома или находиться в нетрезвом состоянии, оправдывая это плохим самочувствием.

Кроме того, в некоторых семьях родители демонстрируют неадекватное поведение, повышают голос, оскорбляют и обвиняют педагогов.

В целом поведение родителей в таких семьях часто характеризуется определенными особенностями, типичными для неблагополучных ситуаций. Например, родители могут избегать общения во время визита, ссылаясь на занятость домашними делами, такими как просмотр телевизора или готовка. Им бывает трудно рассказать о своей семье, ответить на вопросы о детях и их интересах. Внутри семьи часто возникают конфликты и ссоры, сопровождающиеся грубыми выражениями, как между супругами, так и с детьми.

В неблагополучных семьях наблюдаются следующие характерные черты:

- отрицание проблем: члены семьи избегают признавать наличие трудностей (финансовых, бытовых) и негативно реагируют на попытки обсудить эти проблемы;
- импульсивность и агрессия: поведение часто бывает непредсказуемым, с частыми вспышками гнева и агрессивными действиями по отношению друг к другу;
- инфантильность родителей: родители ведут себя по-детски, нуждаются в указаниях и советах, как им следует поступать в различных ситуациях, и не имеют четкого представления о нормах поведения.

Анализ показывает, что в таких семьях родители не уделяют должного внимания воспитанию детей, в результате у детей формируется искаженное представление о ценностях и семье, что приводит к:

- дезадаптации: ребенку сложно приспособиться к жизни в обществе;
- девиантному поведению: ребенок может проявлять отклонения от общепринятых норм поведения;
- отсутствию социальных навыков: дети не приобретают необходимые для жизни в обществе навыки и привычки.

У благополучных семей обычно хватает сил и возможностей, чтобы самим решать проблемы с учебой и воспитанием детей. Они могут справиться с трудностями, которые возникают. Иногда им может помочь школьный социальный педагог, но постоянная помощь, как правило, не нужна.

Семьям, которым тяжело, наоборот, постоянно нужна помощь специалистов. Им сложно воспитывать, развивать и учить детей из-за разных проблем. Часто они просто не могут справиться со своими родительскими обязанностями.

Школа является ключевым звеном в оказании помощи семьям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. Она предоставляет ресурсы и поддержку, необходимые для улучшения положения дел. Школа наделена полномочиями для оказания помощи ребенку и его семье, в том числе, для привлечения социальных служб и других организаций, способных помочь им преодолеть трудности и обеспечить детям достойное будущее.

Социально-педагогическое сопровождение особенно важно для детей из неблагополучных семей. Выявить таких детей в школе не составляет труда, поскольку проблемы в семье неизбежно отражаются на ребенке. Это проявляется в трудностях с учебой и поведенческих проблемах, которые легко заметить любому классному руководителю.

Следует подчеркнуть, что цели социально-педагогической поддержки детей из проблемных семей носят общий характер, что уже упоминалось в настоящей работе. Однако индивидуальные аспекты взаимодействия с семьей и ребенком в рамках такого сопровождения формируются под влиянием специфических обстоятельств и признаков семейного неблагополучия. Именно эти факторы влияют на подбор методов оказания помощи, включая педагогические, психологические, организационные, информационные и координирующие меры, которые могут предложить специалисты образовательной организации.

Многообразие форм поддержки в процессе социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей включает профилактику конфликтов в семье, обучение родителей педагогическим навыкам. Профессионалы помогают в вопросах воспитания, организации семейного досуга. В эту работу вовлекаются различные учреждения и службы, что позволяет обеспечить всесторонний подход к решению возникающих трудностей.

Список источников

1. Ганжа О.Ю. Особенности социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики. М.: Аспринт, 2023. С. 99–105.

2. Максимов А.С., Крейк К.В. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях // Вестник Московского института развития образования. 2024. Т. 4, № 3 (18). С. 87–109.

3. Табакаева В.А., Благовская Е.В. Проблемы социальной работы с неблагополучной семьей // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества / под ред. Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. ун-т, 2022. С. 506–517.

4. Шматова Ю.С. Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи как форма комплексной работы социального работника // Молодежная наука: тенденции развития. 2023. № 1. С. 8–13.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Буянова Н.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Изучена проблема психолого-психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников. Актуализирована необходимость учитывать специфику психолого-психологических условий для решения проблемы ранней профилактики дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: дезадаптация, младший школьный возраст, стресс, проблема, профилактика, личность, агрессивность, мотивация обучения, тревожность

Для цитирования: Буянова Н.В. Психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации первоклассников // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 29–31.

Важнейшей задачей психологов и социальных педагогов в общеобразовательной школе является профилактика адаптационных проблем у учеников.

Переход в начальную школу представляет собой стрессовое испытание для любого ребенка, как с точки зрения психологии, так и с физиологической стороны. Это связано с изменением окружающей обстановки, сменой социального статуса, адаптацией к новым ролям и ответственности, необходимостью налаживать контакты с учителями и сверстниками, а также осваиванием совершенно нового типа деятельности – учебной деятельности. По словам И.А. Ахметшиной, все эти обстоятельства вызывают у детей напряжение и требуют от них сбора, мобилизации внутренних ресурсов, интеллектуальных и физических возможностей [2].

В современных научных работах по психологии и социальной педагогике школьная дезадаптация определяется как комплекс характеристик, указывающих на несоответствие психофизиологического и социально-психологического состояния ребенка общепринятым требованиям в процессе образования.

Известные отечественные ученые-психологи и педагоги, такие как Э.М. Александровская, Л.С. Выготский, А.О. Дробинская, И.А. Коробейников, А.Е. Личко, Н.Г. Лусканова, Л.С. Цветкова и другие, активно исследовали про-

© Буянова Н.В., 2026

блему дезадаптации в младшем школьном возрасте. Они изучали причины, особенности и различные проявления данного явления. В своих научных работах авторы подробно описывают черты личности социально дезадаптированных детей, а также предлагают эффективные формы и методы работы для предотвращения дезадаптации среди младших школьников.

Изучение научных работ по проблеме выявило ключевые показатели успешной адаптации первоклассников к учебному процессу. Эти показатели можно определить через критерии школьной мотивации, поскольку от нее зависит развитие познавательных интересов. Для первоклассников важно научиться самостоятельно управлять своим поведением и учебной деятельностью, что становится возможным при наличии сформированной иерархии мотивов. В то же время наличие школьной тревожности у ученика является признаком дезадаптации к школе.

В науке понятие «дезадаптация» описывается как человеческое непривыкание к новым условиям жизни и окружающей среды. Чаще всего такая неприспособленность проявляется в поведении ребенка: если он чувствует себя уютно и безопасно дома, в школе у него могут возникать симптомы стресса – учащенное дыхание и пульс, обильное потоотделение, панические атаки, обмороки, тошнота и рвота, а также болевые ощущения в голове, желудке и животе. Это приводит к нарушениям в различных аспектах личности младших школьников – эмоциональной, физиологической и поведенческой сфере.

Как указывают С.Б. Кулямин и С.Н. Олешко, дезадаптивное поведение представляет собой нарушение основных правил социального взаимодействия в конкретных условиях [8]. По словам Н.А. Соколовой, младший школьник, испытывающий сложности в общении и взаимодействии с одноклассниками, переживает внутренний дискомфорт, что затрудняет для него адаптацию к новой социальной группе [9]. Различают разные типы дезадаптации: патогенную, психосоциальную и социальную. Патогенная дезадаптация, имеющая медицинскую природу, характеризуется склонностью к изменениям в поведении. Согласно исследованиям М.А. Воронкиной, психологическая дезадаптация проявляется в особенностях развития организма, гормональных сдвигах и психических расстройствах [5].

Факторы социальной дезадаптации личности ребенка во многом обусловлены условиями его воспитания в семье и отношением к нему родителей. По словам Л.Н. Зыбиной и Н.М. Мантуровой, постоянное или временное пребывание во враждебной атмосфере у ребенка вовлекает к избеганию общения и способствует развитию агрессивных поступков и отклоняющихся поведения [7].

При поступлении в школу младшие школьники сталкиваются с потребностью адаптации к новой обстановке, правилам и требованиям. Все это может вызвать у первоклассников учебные, а также межличностные проблемы, поскольку процесс адаптации не у всех проходит с одинаковой легкостью. Ряд детей может испытывать значительные затруднения, которые мешают им развитию и выполнению школьных задач. В связи с этим, как указывает З.И. Айгумова, они часто избегают контактов и общения в школе. Данный процесс необходимо учитывать, так как первое время учебы в школе требует от ребенка значительных изменений

во всех сферах жизни, как подчеркивает Б.А. Сосновский. Это дополнительно усложняет освоение учебной программы и режима работы среди первоклассников. Для многих детей первый школьный год может быть связан с трудностями в адаптации к учебной среде, что необходимо беречь в уме работникам образования.

В процессе обучения в начальных классах у детей могут возникать трудности из-за множества различных внешних и внутренних факторов. Н.А. Балакирева выделяет наиболее распространенные причины школьной дезадаптации: отсутствие мотивации к учебе, эмоциональные и личностные проблемы в отношении к отдельным предметам, процессу обучения в целом и к учителям, а также по поводу учебных перспектив (эмоционально-оценочный и личностный аспекты дезадаптации), повышенный уровень тревожности. Это подчеркивает важность социальной и психолого-педагогической работы с первоклассниками. Мы считаем, что в период начального образования следует сосредоточить усилия различных специалистов на раннем выявлении факторов риска, а также на своевременной диагностике и профилактике школьной дезадаптации.

Список источников

1. Айгумова З.И. Психология детей младшего школьного возраста / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2023. 424 с.

2. Ахметшина И.А. Подготовка социальных педагогов к работе с различными категориями детей // Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика: в 2 т. / под науч. ред. Р.Х. Гильмеевой. Казань: ИППСП, 2023. Т. 1. С. 49–53.

3. Балакирева Н.А. Соотношение показателей вербального и невербального интеллекта с характеристиками языковой успешности обучения младших школьников // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. 2009. № 3–4. С. 9–14.

4. Возрастная и педагогическая психология / под ред. Б.А. Сосновского. М.: Юрайт, 2024. 359 с.

5. Воронкина, М.А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2022. № 1. С. 176–180.

6. Галагузова М.А. Социальная педагогика. М.: Инфра-М, 2016. 320 с.

7. Зыбина, Л.Н., Мантурова, Н.М. Родительское отношение и школьная дезадаптация учащихся младших классов // Антология российской психотерапии и психологии. М.: МГПУ, 2024. С. 86–90.

8. Кулямин С.Б., Олешко С.Н. Усвоение норм поведения в младшем школьном возрасте как профилактика социальной дезадаптации в школе // Векторы образования: от традиций к инновациям. М.: АСОУ, 2024. С. 147–149.

9. Социальная педагогика / Н.А. Соколова [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 309 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВПР КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Валяйбоб А.В.,
доцент, кандидат филологических наук,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань
Мясоедова Е.А.
кандидат педагогических наук,
начальник управления исследований и разработок
Институт развития образования,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов Всероссийских проверочных работ (ВПР) в Астраханской области как инструменту оценки и повышения качества региональной системы образования. На основе данных ВПР 2024–2025 учебного года выявлены тенденции и некоторое системные проблемы образования как в Астраханской области, так и в России. Особое внимание в статье уделено проблеме необъективности результатов оценивания ВПР. Предложены адресные рекомендации для муниципальных органов управления, образовательных организаций и педагогов, направленные на повышение прозрачности процедур и качества образования.

Ключевые слова. ВПР, качество образования, объективность оценивания, образовательные дефициты, управление по результатам

Для цитирования: Валяйбоб А.В., Мясоедова Е.А. ВПР как инструмент оценки и повышения качества региональной системы образования (на примере Астраханской области) // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 32–41.

Качественное образование и методическое обеспечение образования невозможно без объективной информации об образовательных результатах. И Всероссийские проверочные работы (далее – ВПР), являясь самой **массовой процедур**ой по оценке качества образования – именно тот **инструмент**, который предоставляет информацию для принятия эффективных управленческих решений на всех уровнях системы образования.

ВПР – это контрольная работа, которая позволяет оценить результаты обучения в соответствии с ФГОС и ФООП. Результаты ВПР (предметные и метапредметные) входят в состав показателей: Индекса качества общего образования, мотивирующего и аккредитационного мониторингов системы образования. Таким образом, ВПР – это своего рода «социальный термометр» качества образования на уровне школы, муниципалитета, региона и России в целом.

В 2024–2025 учебном году ВПР были проведены для обучающихся 4–8 и 10-х классов по широкому спектру учебных предметов. В Астраханской

© Валяйбоб А.В., Мясоедова Е.А., 2026

области (далее – АО) в процедуре ВПР приняли участие – 59828 обучающихся из 245 школ всех муниципальных образований. В общей сложности было выполнено 216686 работ, что позволяет провести всесторонний анализ состояния образования в регионе.

Сравнительный анализ результативности обучающихся АО и всей выборки обучающихся России, сдавших ВПР на 4 и 5, отражены на рисунке 1.

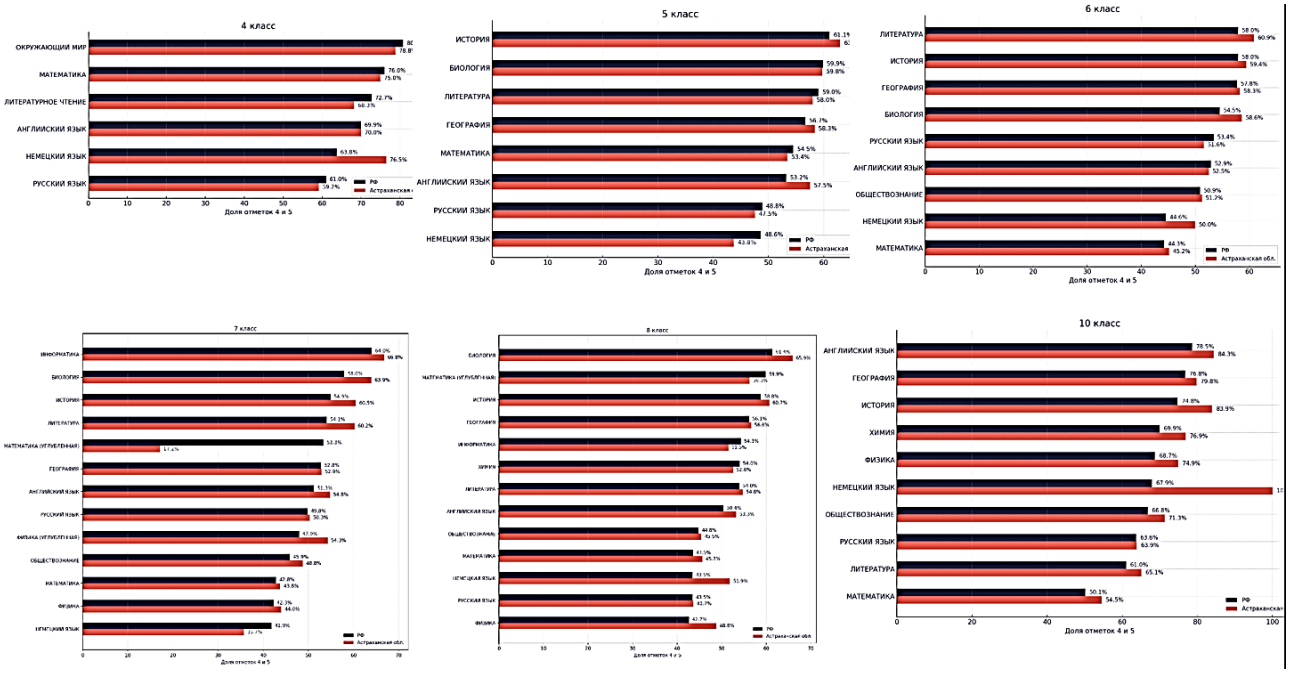


Рис. 1. Анализ результатов ВПР обучающихся АО, получивших «4» и «5» в сравнении с результатами по РФ в 2024–2025 учебном году

Результаты обучающихся АО по истории, физике, биологии, географии, обществознанию уверенно показывает бóльшую долю успешно выполнивших задания во всех параллелях, где наши школьники сдавали ВПР по данным предметам. Смешанные результаты наблюдаются по основным предметам (русский язык и математика), а также информатике, иностранным языкам, химии.

Сравнительный анализ показывает, что результаты астраханских школьников по математике в 4-х и 5-х классах слабее, чем в целом по Российской Федерации (далее – РФ), однако, начиная с 6-го класса успеваемость превышает общероссийские на 0,9–4,5%. По русскому языку только обучающиеся 7-х и 11-х классов показали результаты немного выше, чем в целом по РФ на 0,5 и 0,3% соответственно, что, вероятно, объясняется многонациональным составом населения АО. По некотором другим предметам результативность ВПР обучающихся нашего региона также не стабильна, однако в 10 классе результаты астраханских школьников в целом выше, чем в среднем по России.

Тревожная тенденция наблюдается по итогам выполнения ВПР по математике и физике: если в начальной школе математика по успешности результатов на втором месте среди всех предметов – 75% обучающихся, сдали ВПР по данному предмету на «4» и «5», то начиная с 6-го класса математика «занимает» последние 9–11-е места с результативностью от 35% в 7-м классе до 54,5%

в 10-м. Физика, кроме 10 класса, стабильно на последнем месте по результативности среди всех предметов.

Устойчивый антирейтинг ключевых для технологического суверенитета нашей страны предметам не является уникальной особенностью нашего региона. Это общероссийский системный вызов. Причин несколько: от сложности данных предметов, до кадрового дефицита высококвалифицированных учителей и методического кризиса системы образования.

Еще одна тревожная тенденция, которую «подсветили» ВПР этого года – проблема адаптации обучающихся, перешедших из начальной в основную школу. Четвероклассники астраханских школ показывают стабильно высокие результаты: количество обучающихся, сдавших ВПР на «хорошо» и «отлично» достигает 80% по предмету «Окружающий мир, 75% – по предмету «Математика» и даже по предмету «Русский языку» почти 60% четвероклассников выполнили ВПР успешно. Однако, в 5-м классе наблюдается серьезное снижение результативности по всем предметам почти на 20%. Анализ результатов ВПР за два последних года показал, что количество обучающихся, не преодолевших минимальные порог по предметам ВПР в 5 классе увеличивается почти в два раза по сравнению с количеством не преодолевших порог четвероклассников (рис. 2). Это свидетельствует о наличии системных проблем в преемственности образовательных программ и адаптации учащихся к предметному обучению в основной школе. К сожалению, снижение результативность сохраняется во всех параллелях основной школы. И ситуация выправляется только в 10 классе, куда идут, как правило, мотивированные дети.

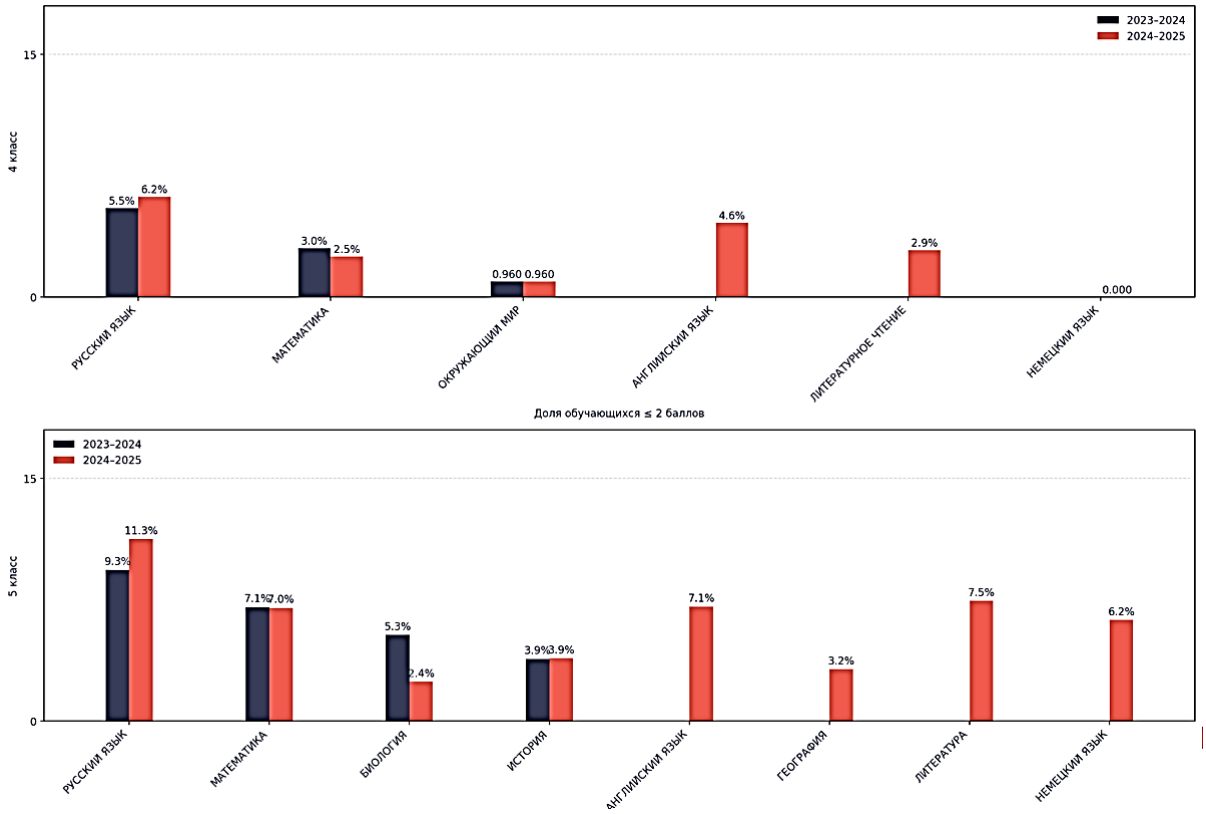


Рис. 2. Доля обучающихся 4 и 5 классов, не преодолевших минимальный порог в 2023–2024 и 2024–2025 уч. годах

Практический интерес представляет динамика успешных результатов астраханских школьников по предметам за 4 года (рис. 3).

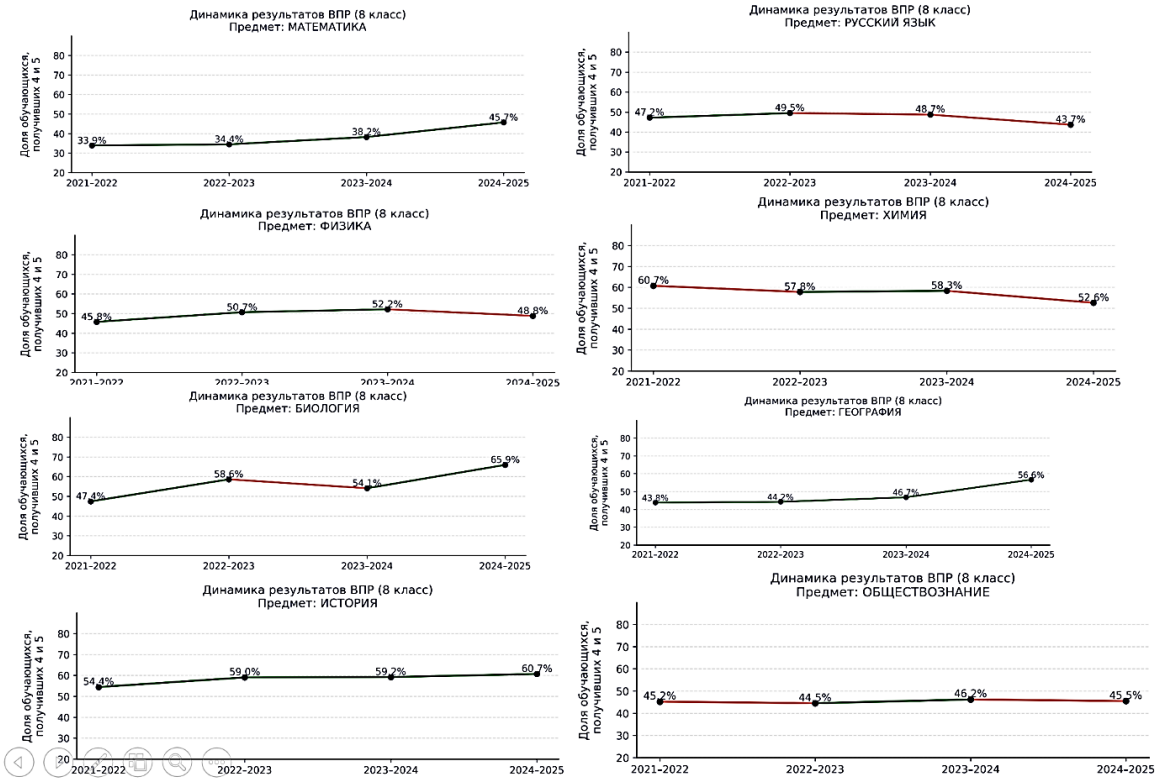


Рис. 3. Динамика результатов ВПР за 4 года (8 класс)

Мы видим стабильный рост результативности по математике (с 34 до 45,7%), географии (с 43,8 до 56,6%) и истории (54,4 до 60,7 %). Хороший «рывок» совершен по биологии, где рост с переменным успехом составил 18,5% за 4 года

Результаты по химии (снижение больше, чем на 8%) и русскому языку (на 3,5%) вызывают тревогу: отрицательная динамика или даже отсутствие положительной динамики по годам говорит о стагнации педагогических практик в школах, что препятствует повышению качества образования в целом.

Тепловые карты на рисунке 4 отражают результаты ВПР по муниципальным образованиям по предметам русский язык, математика и физика в 8 классе.

На верхней тепловой карте мы видим долю обучающихся, успешно сдавших ВПР по данным предметам в разрезе муниципальных образований (по возрастанию от синего к розовому), а на нижней – не преодолевших пороговые значения (черным – максимальное количество не преодолевших минимальный порог). Таким образом, при условии объективности оценивания результатов, ВПР четко показывает, какие муниципальные системы образования «здоровы», а где систему «лихорадит», и требуются срочные меры.

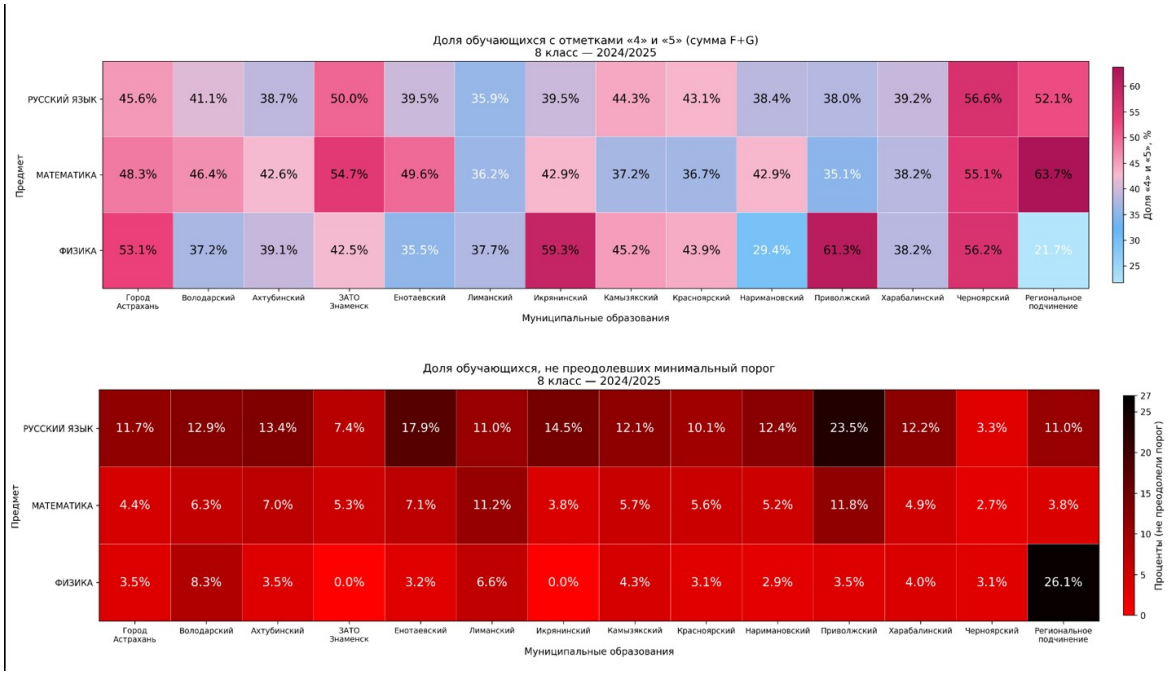


Рис. 4. Доля обучающихся, успешно сдавших ВПР и не преодолевших минимальный порог, в разрезе по муниципальным образованиям (на примере предметов русский язык, математика, физика 8 класс)

Однако необходимо отметить, что анализ результатов ВПР 2025–2025 г. в образовательных организациях АО, осуществлявших образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам в 2024–2025 учебном году ясно показывает, что в отдельных школах региона практикуется откровенно творческий подход к оцениванию, который ведет к необъективности оценки результатов. Об этом свидетельствуют конкретные «симптомы», которые позволяют выявить признаки необъективности.

Первый «симптом» хорошо виден на диаграмме на рисунке 5, которая показывает распределение доли испытуемых АО (в %) от полученных баллов в сравнении с РФ и по предмету «Математика». По оси абсцисс – отражены первичные баллы за работу, ординат – количество участников, набравших первичный балл. Явно виден «выброс» при переходе между оценками «2» и «3». Это свидетельствует о подтягивании оценки и искажению результатов обучения. Между оценками «3» и «4» также наблюдается «выброс», но менее значительный.

Это может свидетельствовать о том, что сохраняются негативные управленческие практики давлении сверху (возможно органа управления на руководителей школ, администрации на учителей), вследствие которого они разными способами «подтягивают» результаты. Это мешает реальному выявлению школ, нуждающихся в поддержке и требует принятия соответствующих управленческих мер.

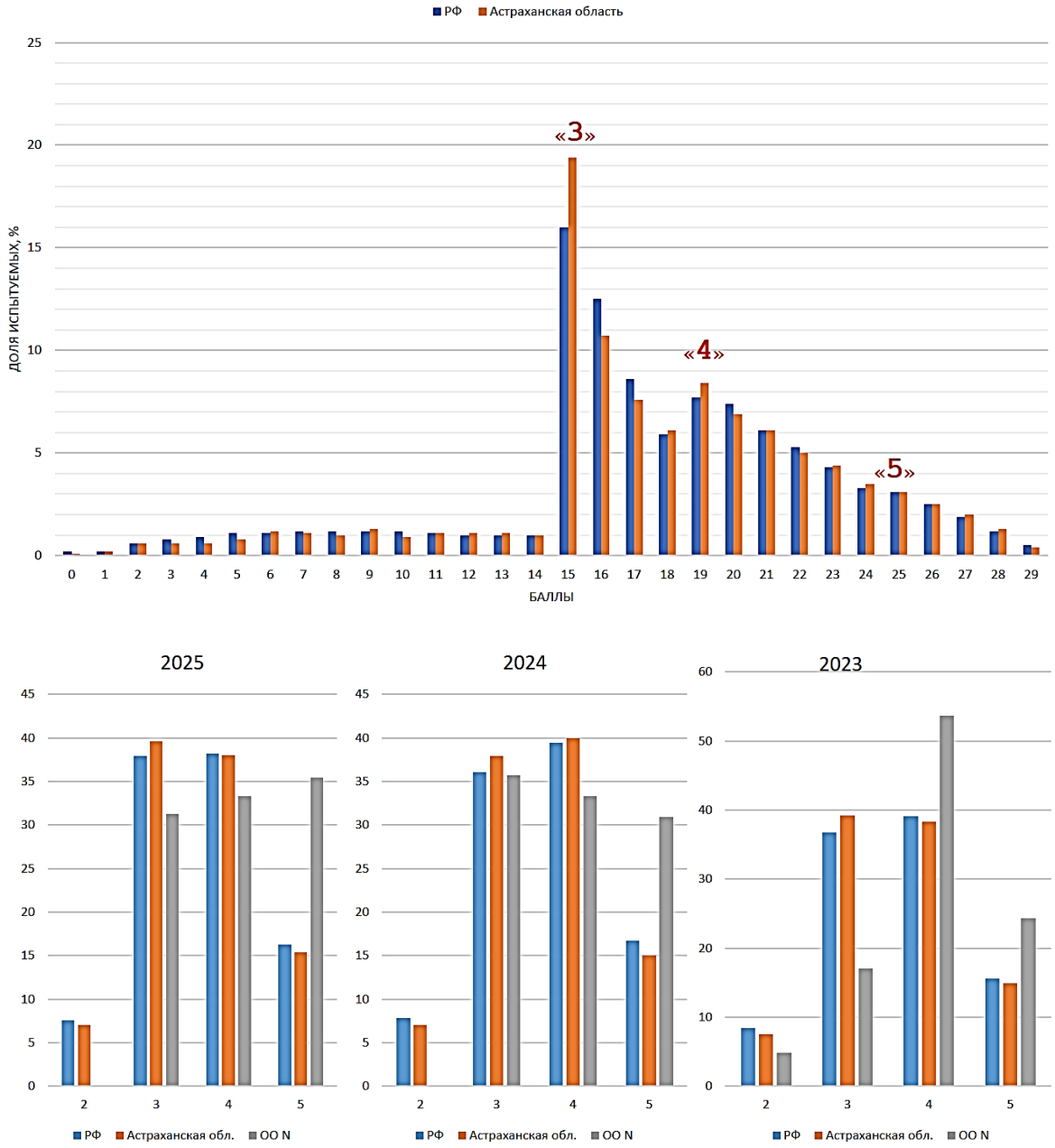


Рис. 5. Наличие признаков необъективности (на примере ВПР по математике, 5 класс)

Следующий «симптом» – высокий процент не подтвержденных годовых оценок. В Астраханской области подтверждают оценки менее 70% обучающихся: 68,6% в прошлом и 68,8% в этом учебных годах. На диаграммах на рисунке 7 видно, что по географии и обществознанию количество обучающих подтвердивших годовые отметки меньше, чем по другим предметам, а количество написавших ВПР на более низкие оценки, наоборот – больше.

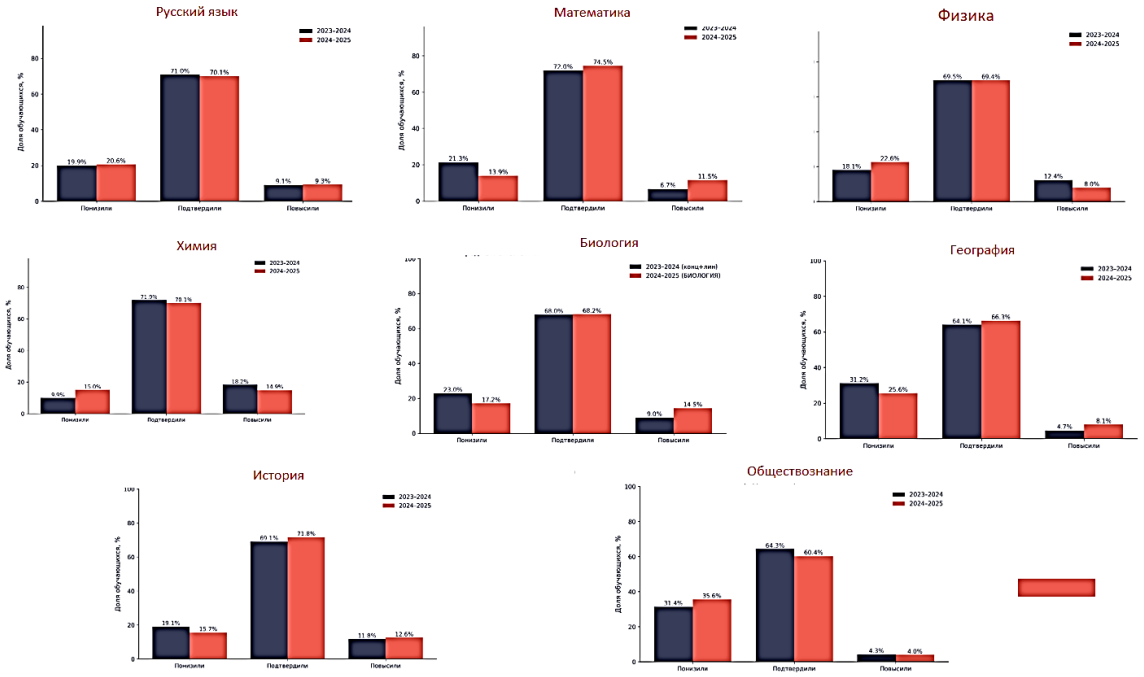


Рис. 6. Сравнение отметок ВПР с отметками по журналу в 2023–2024 и 2024–2025 гг.

По результатам анализа можно сделать вывод, что в 2024–2025 учебном году в Астраханской области достигнут базовый уровень освоения предметов и реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Однако, по сравнению с Российской Федерацией в образовательных организациях Астраханской области наблюдается более низкий уровень объективности оценивания процедуры.

В целях повышения объективности ВПР и качества образования в школах Астраханской области разработана система рекомендаций для руководителей региональной системы образования разного уровня

Рекомендации *руководителям муниципальных органов управления в сфере образования*:

1. Внедрить систему обеспечения объективности оценочных процедур и управления по результатам. Ключевая задача – преодоление «кризиса доверия» к результатам проверки и превращение ВПР в реальный инструмент управления. Для этого предлагается:

2. Инициировать проведение установочного совещания с директорами общеобразовательных организаций муниципальной системы образования, посвященного обеспечению прозрачности процедур ВПР недопущению административного давления администрации школ на педагогов.

3. Сформировать у руководителей общеобразовательных организаций управленческую компетенцию работы с данными, поставив перед ними задачу на основе анализа результатов ВПР разработать и представить на педсовете конкретные «дорожные карты» по повышению качества образования на 2025–2026 учебный год, с фокусом на коррекцию педагогических практик по предметам с устойчивой негативной динамикой и необъективностью результатов ВПР.

4. Внедрить модель адресного научно-методического сопровождения для образовательных организаций, продемонстрировавших низкие образовательные результаты.

5. Стимулировать развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций как в очном, так и в дистанционном форматах, с целью компенсации кадровых и методических дефицитов в отдельных школах муниципалитета.

6. Обеспечить диссеминацию успешных педагогических практик, выявленных по итогам ВПР, через организацию муниципальных мастер-классов, методических семинаров и создание банка лучших кейсов.

7. Разработать/скорректировать муниципальную программу развития качества образования на основе данных ВПР 2024–2025 учебного года, в которой:

- проведен детальный «аудит условий» (нормативных, кадровых, мотивационных, информационно-методических, материально-технических) и на основе данных ВПР выявлены «зоны риска» в разрезе муниципальной сети;
- сформулирован перечень точечных управленческих решений по оптимизации ресурсов, с учетом специфики и возможностей каждой образовательной организации, что позволит перейти от унифицированных предписаний к адресному и эффективному ресурсному обеспечению муниципальной системы образования.

Рекомендации руководителям общеобразовательных организаций:

Для директора:

1. Сформировать политику образовательной организации, направленную на обеспечение:

- максимального участие всех планируемых обучающихся, в том числе обучающиеся по адаптивным программам (по согласованию) в процедуре оценивания;
- объективности проведения оценочных процедур и оценивания работ, регламентировав применение системы видеонаблюдения и института независимых наблюдателей.

2. Внедрить модели дифференцированной и индивидуальной работы с обучающимися, показавшими разные образовательные результаты. В этих целях:

- на основе анализа результатов ВПР разработать и реализовать «двухконтурную» программу поддержки обучающихся: первый контур – коррекционно-развивающие мероприятия для групп учащихся, не достигших базового уровня (результат <50%); второй контур – программы развития одаренности и углубленной подготовки для высокомотивированных учащихся (результат >80%).

3. Инициировать создание и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов, предусматривающих возможности для углубленного и профильного изучения предметов, показавшихся наиболее релевантными для конкретного ученика.

4. Активизировать ресурсы дополнительного образования в целях повышения качества образования обеспечив развитие инфраструктуры факультативных занятий и кружков на базе школы, а также создав условия доступности

для обучающихся ресурсов муниципальных и городских центров дополнительного образования.

Для *заместителей директора по УР и УВР, методистов*:

1. Проанализировать результаты ВПР по каждому предмету совместно с педагогами и составить «карту образовательных дефицитов» – детализированный перечень несформированных планируемых результатов для каждой параллели и класса.

2. Организовать проектную деятельность педагогов по ликвидации выявленных дефицитов, результатом которой должны стать корректировка рабочих программ, содержания уроков, обновление фонда оценочных средств и методического инструментария, а также «график точечной работы над типовыми ошибками».

3. Создать систему методической поддержки и трансляции успешных практик.

4 Разработать целевую программу формирования планируемых результатов, интегрирующую урочную и внеурочную деятельность.

5. Выявить и обеспечить диссеминацию передовых педагогических практик (в формате мастер-классов, открытых уроков, методических портфолио), доказавших свою эффективность по результатам ВПР.

6. Обеспечить внедрение практико-ориентированного подхода, в том числе за счет активного включения в учебный процесс комплексных проектов, развивающих функциональную грамотность и использования заданий, аналогичных КИМам ВПР.

7. Разработать совместно с педагогами систему мер по ликвидации предметных дефицитов путем совершенствования рабочих программ, актуализации методики обучения (форм и методов), в том числе необходимые для работы с обучающимися «группы риска», организации дополнительной практики по формированию планируемых результатов на учебных и факультативных занятиях, кружках. Составить график и организовать работу над ошибками по предмету.

8. Разработать и внедрить модульную программу сопровождения групп риска, к которым относятся обучающиеся, показавшие низкие результаты (ниже порогового значения уровня освоения 50%) по повышению уровня их подготовки и обучающимися, показавшими высокие результаты (80–100%) по развитию таланта и олимпиадного движения, в том числе включив в нее такие форматы, как практикумы, лекции приглашенных экспертов, образовательные экскурсии и проектно-исследовательскую деятельность на базе сторонних организаций (вузы, технопарки, музеи).

Для педагогов:

1. Осуществить персонифицированный анализ результатов каждого обучающегося с целью построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В рамках данного анализа необходимо верифицировать достижение/недостижение базового и повышенного уровней освоения предметных результатов, идентифицировать персональные проблемные зоны и зоны роста, а также определить темы, требующие повторения и закрепления.

2. Внедрить систему коррекционной и развивающей деятельности.

3. На основе выявленных дефицитов спроектировать и реализовать комплекс мер дополнительной педагогической поддержки, применяя гибкие формы работы (индивидуальные, групповые, фронтальные), направленные на целенаправленное формирование недостаточно освоенных планируемых результатов.

4. Обеспечить дифференциацию образовательного запроса: для обучающихся с результатами на «2» и «3» организовать адресную помощь через индивидуальные консультации и использование образовательных онлайн-курсов; для мотивированных обучающихся с результатами «4» и «5» создать условия для развития академической одаренности через включение в проектную и исследовательскую деятельность, разработку индивидуальных творческих заданий.

5. Сравнить полученный индивидуальный результат (ВПР) с текущей и итоговой оценкой и сделать вывод о соответствии / несоответствии между этими показателями. В случае выявления несоответствия, если индивидуальный результат превышает значение текущей оценки, делается вывод о субъективной оценке педагога, связанной с низкими представлениями о возможностях обучающегося, а если индивидуальный результат ниже значения текущей оценки, делается вывод о недостаточном уровне сформированности предметных планируемых результатов.

6. Скорректировать рабочие программы/технологические карты уроков, включив в них предметные планируемые результаты, формы и методы формирования (если они отсутствуют), заложенные разработчиками и обозначенные в кодификаторе. Оптимизировать использование учебно-методических комплексов, учебников по предмету.

7. Проанализировать и при необходимости оптимизировать методы, организационные формы, средства обучения для успешного формирования предметных планируемых результатов.

8. Активизировать решение экспериментальных и практико-ориентированных заданий, активно использовать формы методы и средства по формированию метапредметных планируемых результатов и функциональной грамотности обучающихся.

9. Целенаправленно готовить обучающихся, показавших высокие результаты (90–100%) к участию в олимпиадном движении, включая Всероссийскую олимпиаду школьников и другие олимпиады РСОШ по предмету.

Реализация предложенного комплекса мер – от пересмотра муниципальных программ до выстраивания персональных траекторий для каждого школьника – позволит запустить позитивную системную динамику результатов образования в регионе.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Варламова О.П.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Юлгушева С.З.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Чепикова В.В.,
учитель-дефектолог,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрены особенности коррекционно-образовательного процесса обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Подчеркнуто, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории детей с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление.

Ключевые слова: коррекционно-образовательный процесс, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями

Для цитирования: Варламова О.П., Юлгушева С.З., Чепикова В.В. Особенности коррекционно-образовательного процесса обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 42–46.

Коррекционно-образовательный процесс для обучающихся с интеллектуальными нарушениями имеет особенности, связанные с учетом особых образовательных потребностей. Эти особенности касаются целей, содержания процесса, методов и сопровождения.

Цель коррекционно-образовательного процесса – обеспечить успешность освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся. Также цель – преодолеть или ослабить недостатки в психическом и физическом развитии.

Некоторые задачи коррекционно-образовательного процесса:

- выявление особых образовательных потребностей, обусловленных структурой и глубиной нарушений;

© Варламова О.П., Юлгушева С.З., Чепикова В.В., 2026

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей развития и возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);
- организация индивидуальных и групповых занятий с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития.

Коррекционно-образовательный процесс интегрирует урочную и внеурочную деятельность. В рамках урочной деятельности используются специфические методы и приемы обучения: индивидуальный и дифференцированный подход, сниженный темп обучения, структурная простота содержания, повторность и сознательность в обучении.

В рамках внеурочной деятельности проводятся специально организованные индивидуальные и групповые занятия коррекционно-развивающей области.

Приведем некоторые методы, используемые в коррекционно-образовательном процессе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- визуальная поддержка – иллюстрации, диаграммы, графики для поддержки понимания и запоминания информации;
- игровой подход – игры и практические задания помогают усвоить новые понятия и навыки;
- повторение и систематическая практика – материал делится на небольшие порции, предоставляется достаточно времени для повторения и упражнений;
- поддержка через визуальные и аудиальные подсказки, например модели выполнения задачи, инструкции со звуковым сопровождением;
- постепенное усложнение заданий – начинается с более простых задач и постепенно переходит к более сложным, чтобы поощрять интеллектуальный прогресс.

Выбор методов и приемов работы должен быть обоснован и основываться на конкретных потребностях каждого обучающегося.

В коррекционно-образовательном процессе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями реализуется система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения. Рассмотрим некоторые направления сопровождения:

- Диагностическая работа – выявление особенностей развития и здоровья обучающихся, мониторинг динамики развития, анализ результатов обследования для проектирования и корректировки коррекционных мероприятий.
- Консультативная работа – обеспечение непрерывности специального сопровождения обучающихся и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации.
- Информационно-просветительская работа – разъяснительная деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, со всеми участниками

образовательного процесса – обучающимися, их родителями (законными представителями) и педагогическими работниками. Мониторинг освоения программы коррекционной работы проводится на психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации в ходе анализа результатов диагностической работы специалистов.

Без коррекционной направленности обучения специальная педагогика фактически не может существовать, поскольку она лишается своей основной специфики. В связи с этим все вопросы обучения в специальных детских учреждениях рассматриваются в аспекте основных дидактических принципов и осуществлении коррекции.

При применении принципа сознательности и активности обучения используются различные приемы и способы, позволяющие стимулировать познавательную деятельность учащихся, способствующие восприятию, запоминанию, сохранению, переработке учебного материала, его самостоятельному анализу и обобщению и последующему применению. В шкалах для детей с нарушениями анализаторов, опорно-двигательного аппарата, речи ученикам предоставляется значительная самостоятельность. Учитель объясняет новый материал, ставит перед учениками мыслительные задачи, направляет их познавательную деятельность, оказывает периодическую помощь, побуждая использовать полученные знания при решении различных, в том числе практических задач.

В школе для детей с интеллектуальными нарушениями, в школе для детей со сложными дефектами учитель последовательно, шаг за шагом руководит мыслительной деятельностью учащихся, постоянно побуждает их к выполнению тех или иных заданий, оставляя без помощи лишь на короткое время, постепенно приучая к самостоятельности, путем подбора задач и постановки вопросов, требующих активного подхода к ним. Каждая, самая незначительная попытка самостоятельно применить полученные знания для выполнения предложенных заданий всячески поддерживается и одобряется.

В разных типах специальных школ по-разному реализуется принцип наглядности в обучении. В школе для детей с интеллектуальными нарушениями при использовании принципа наглядности обычно акцентируются приемы, объединяющие чувственное и рациональное познание. Большое внимание при этом уделяется вербальным средствам. Существенно значение придается не только речи учителя, которая должна быть четкой и немногословной, но и речи самих учеников. Учащиеся постоянно побуждаются к речевым высказываниям, основаниями для которых служат в начальных классах преимущественно реальные объекты, их объемные или плоскостные изображения. При работе с наглядными пособиями имеется также в виду коррекция своеобразных черт зрительного восприятия, свойственных детям с интеллектуальными нарушениями, таких как замедленность, узость, недостаточная активность, слабая дифференцированность.

Реализация принципов научности, систематичности и доступности требует четкого соответствия между изучаемым материалом и познавательными возможностями учеников. Для специальной школы каждого типа подбирается учебный

материал определенного содержания и соответственным образом планируется работа над ним, своеобразно построены программы и учебники для специальных школ.

В школе для детей с интеллектуальными нарушениями вся система предлагаемых ученикам знаний значительно упрощена. Объем учебного материала резко сокращен за счет исключения теоретических предпосылок и сложных правил. В программы не включены химия, физика, иностранный язык и ряд других предметов. Учащиеся этой школы получают образование, которое не может быть приравнено к цензовому. Вместе с тем принципы научности, систематичности и доступности приобретаемых ими знаний сохраняются, хотя и реализуются на сниженном уровне.

При обучении всех категорий детей с отклонениями в развитии исключительно большое значение имеет принцип индивидуального подхода к учащимся, который реализуется на всех этапах работы со школьниками от первого класса до последнего. Выполнение этого принципа требует от учителя знаний об особенностях, присущих каждому ученику. Применение данного принципа несколько облегчается за счет малой наполняемости классов, наличием индивидуальных занятий коррекционного плана (лечебная физкультура, слуховая и логопедическая работа, упражнения на тренажерах и др.). Принцип индивидуального подхода к ученикам – один из основных принципов коррекционной педагогики. Без его соблюдения немыслима работа специальной школы.

Крайне важен и дифференцированный подход к группам школьников, обучающимся в одном и том же классе, объединенным на основе типологических особенностей познавательной деятельности, учета уровня и темпа обучаемости детей. Так, например, в школе для учеников с интеллектуальными нарушениями в начальных классах есть учащиеся, которые могут пересказывать простые тексты, опираясь на серию соответствующих картинок. Наглядные опоры помогают детям самостоятельно восстановить в памяти изложенный материал в данном порядке. Другие дети более продуктивно работают, отвечая на вопросы, которые задает учитель. Серия картинок помогает им пересказывать текст лишь очень незначительно. Естественно, что с учениками этих двух групп следует по-разному организовывать работу.

Следует подчеркнуть, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории детей с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление.

Список источников

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
2. Гаврилушкина О.Б. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития // Дошкольное воспитание. 1998. № 2. С. 67.
3. Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 176 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Аркти, 2002. 633 с.

5. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М., 2000. 292 с.
6. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. СПб: Речь, 2005. 477 с.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вербицкая С.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрено влияние современных образовательных технологий на развитие личности школьника. Подчеркнуто, что проектная деятельность в начальной школе способствует формированию у учеников навыков самостоятельного познания и позитивных личностных качеств.

Ключевые слова: метод проектов, младший школьник, самосознание, самооценка

Для цитирования: Вербицкая С.А. Формирование адекватной самооценки у младших школьников средствами проектной деятельности // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 47–50.

Для успешного постижения любой науки необходимо уделять внимание как развитию интеллекта, так и раскрытию творческих задатков учащихся. Создание на уроках условий для проявления индивидуальности и возможности для каждого ученика реализовать свой потенциал полностью соответствует принципам личностно-ориентированного обучения, ставя во главу угла ценность личности ребенка.

Ушли в прошлое времена, когда учителя считались единственными носителями знаний, а ученики – их пассивными получателями. Современная концепция российского образования предполагает, что обучение должно быть направлено не только на освоение знаний, но и на формирование личности, развитие познавательных и творческих способностей. В этих условиях ученики должны научиться самостоятельно работать с информацией: воспринимать ее, структурировать, выделять ключевые моменты и находить логические связи. Также необходимо развивать их умение ставить перед собой учебные задачи и находить эффективные пути их решения. Поэтому в арсенале педагогических технологий

© Вербицкая С.А., 2026

все большее место занимают те, где учитель выступает не как лектор, а как организатор и координатор учебной деятельности, направляющий учеников с учетом их индивидуальных особенностей и способностей.

В данном подходе, известном как проектное обучение, ученики активно вовлекаются в процесс самостоятельного поиска и освоения знаний из разнообразных источников. Они учатся применять полученные знания для решения реальных и теоретических задач. Работая в команде, они развивают ключевые навыки общения и исследования, включая умение определять проблему, собирать и анализировать информацию, проводить наблюдения и эксперименты. Важно отметить, что проектная деятельность способствует развитию аналитического и системного мышления, а также формированию навыков выдвижения и проверки гипотез.

Связь метода проектов с гуманистическими идеями в образовании прослеживается с начала XX в. благодаря американскому философу и педагогу Джону Дьюи [8]. Он разработал концепцию «инструментальной педагогики», предполагающую, что обучение должно быть основано на игровой и трудовой деятельности. В рамках этого подхода, каждое действие ребенка становится средством его собственного познания и открытия, способом самостоятельного постижения истины. Для этого важно, чтобы решаемые задачи или проблемы были актуальны для реальной жизни ребенка, знакомы ему и имели для него значение.

Проектная деятельность особенно эффективна для учеников начальной школы. Это связано с тем, что именно в этом возрасте у них зарождаются новые учебные интересы, побуждающие к расширению знаний и развитию умений, которые позволяют им заниматься самостоятельным творчеством. Младшие школьники демонстрируют повышенную познавательную и творческую активность: они любознательны, стремятся понять практическое применение изучаемого материала и любят создавать вещи своими руками. Возможность конструировать, строить и рисовать, как самостоятельно, так и с помощью взрослых, способствует их самосовершенствованию. Стремление к самостоятельности и подражание взрослым мотивирует их к дальнейшему обучению.

Работа над проектом представляет собой комплексный процесс, включающий в себя как активное выполнение задач, так и взаимодействие с другими участниками. По времени реализации выделяют: экспресс-проекты (2–6 ч), проекты средней продолжительности (12–15 ч) и масштабные проекты, требующие значительных временных ресурсов на сбор и осмысление информации [2]. Однако, независимо от их продолжительности, все проекты имеют общую структуру, состоящую из этапов: подготовительного, основного (исполнительского), заключительного (получение результатов) и аналитического (рефлексия).

В проектной деятельности формируются следующие общеучебные умения и навыки:

1. Рефлексивные:

- осмысление задачи, для решения которой недостаточно имеющихся знаний;

- способность ответить на вопрос: что необходимо знать для решения поставленной задачи?

2. Поисковые (исследовательские):

- применение способа действия с привлечением знаний из различных областей;
- нахождение недостающей информации самостоятельно;
- запрос к учителю о нахождении необходимой информации;
- поиск нескольких вариантов для решения проблемы;
- выдвижение гипотезы;
- выявление и установление причинно-следственных связей.

3. Работа в сотрудничестве:

- коллективное планирование;
- партнерское общение;
- взаимопомощь при решении общих задач;
- поиск и исправление ошибок в работе других участников группы;
- развитие осознания значимости коллективной работы.

4. Управленческие:

- планирование деятельности, времени, ресурсов;
- принятие решения и прогнозирование их последствий;
- анализ собственной деятельности, ее ход и промежуточные результаты.

5. Коммуникативные:

- ведение дискуссии;
- отстаивание своей точки зрения;
- нахождение компромисса.

6. Презентационные:

- произнесение монологической речи;
- уверенность перед аудиторией;
- использование различных средств наглядности при выступлении;
- ответы на незапланированные вопросы.

Проектирование – это не просто навык, а неотъемлемая часть любой деятельности, сопровождающая нас ежедневно и всю жизнь [3]. Дети с неподдельным восторгом включаются в проектную работу, где им предстоит решать нестандартные задачи, совершать открытия и активно применять свои знания. Грамотно выстроенный проектный процесс становится для ребят настоящей школой жизни, где они учатся добывать знания самостоятельно, черпать опыт из реальных ситуаций, развивать свою инициативу, учиться анализировать свои действия и формировать способность к критическому осмыслению.

Когда ученик заканчивает работу над проектом, он часто сам осознает, насколько успешно справился с задачей. В этот момент оценка учителя отходит на второй план, уступая место ощущению достижения цели. Проектный метод, применяемый в начальной школе, дает учителю возможность организовать практическую деятельность в форме, которая увлекает и мотивирует младших школьников, побуждая их стремиться к значимым для них результатам.

Это также эффективно решает проблему мотивации и способствует развитию общей культуры общения и социального поведения учеников.

Для младших школьников метод проектов открывает широкие возможности:

- получить оценку, выставленную за старание самостоятельно расширить свои знания;
- найти своим знаниям практическое применение, сформировать умение работать в коллективе для достижения общей цели;
- осмысленно осваивать программные средства и вычислительную технику.

Таким образом, метод проектов является важным инструментом для формирования у младших школьников правильного представления о себе и эффективным побудителем к продолжению обучения, метод проектов можно по праву считать весомым фактором формирования адекватной самооценки учащихся младшего школьного возраста и хорошим стимулом для дальнейшего обучения

Список источников

1. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 2022. № 4. С. 168–179.

2. Захарова А.В. Генезис самооценки. М., 2023. 44 с.

3. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе. М.: Аркти, 2022. 128 с.

4. Иванова Н.В. Личностно-развивающий потенциал проектной деятельности для младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6.

5. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 2024. 64 с.

6. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности. Волгоград, 2023. 218 с.

7. Минаева Е.В., Евстифеева А.Г. Теоретические аспекты проблемы развития самооценки у младших школьников в психолого-педагогической литературе // Образование и наука: проблемы и перспективы развития. 2024. С. 172–176.

8. Кожемяченко Н.Г. Формирование самооценки младших подростков в практике проектной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Воробьева А.В.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 35,
Россия, г. Астрахань,
Чернышева А.И.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 35,
Россия, г. Астрахань,
Сушева Е.М.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 35,
Россия, г. Астрахань,

Аннотация. Рассмотрена актуальность внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей в образовательный процесс начальной школы. Проанализированы педагогические, психологические и этические аспекты использования генеративных нейросетей на уроках и во внеурочной деятельности. Представлен обзор доступных инструментов, адаптированных для младшего школьного возраста, а также предложены методические рекомендации для учителей по интеграции ИИ в учебный процесс. Сделан вывод, что при грамотном сопровождении взрослого нейросети выступают не заменой традиционному обучению, а как мощный инструмент развития креативности, мотивации и метапредметных навыков.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, начальная школа, персонализация обучения, функциональная грамотность, цифровая образовательная среда, методика преподавания

Для цитирования: Воробьева А.В., Чернышева А.И., Сушева Е.М. Использование нейросетей в начальной школе: возможности, риски и методические рекомендации // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 51–54.

Цифровая трансформация образования, активно развивающаяся в последнее десятилетие, достигла нового этапа с повсеместным распространением доступных генеративных нейросетей. Если еще два-три года назад искусственный интеллект (ИИ) воспринимался педагогами как абстрактная технология будущего, то сегодня такие инструменты, как ChatGPT, Midjourney, Kandinsky 2.1, GigaChat и аналоги, стали частью повседневной жизни.

Внедрение нейросетей в начальную школу вызывает ожесточенные дискуссии в педагогическом сообществе. Сторонники традиционного подхода опасаются, что раннее знакомство с ИИ приведет к снижению когнитивных способностей: дети перестанут учиться формулировать мысли, писать сочинения и считать в уме. Сторонники инноваций, напротив, видят в нейросетях уникальный

© Воробьева А.В., Чернышева А.И., Сушева Е.М., 2026

инструмент для персонализации обучения, создания инклюзивной среды и подготовки детей к жизни в технологичном обществе.

Цель статьи – систематизировать существующие практики использования нейросетей в начальной школе, выявить педагогические риски и сформулировать принципы безопасного и эффективного применения данных технологий в работе с детьми 6–11 лет.

Специфика начальной школы заключается в том, что именно в этом возрасте закладываются основы учебной деятельности, формируется мотивация к учению и развиваются базовые навыки чтения, письма и счета. Использование нейросетей должно подчиняться этим приоритетам. Практический опыт российских и зарубежных педагогов позволяет выделить несколько ключевых направлений применения ИИ.

1. *Индивидуализация и персонализация обучения*. Одной из главных проблем классно-урочной системы является невозможность учесть темп усвоения материала каждым учеником. Нейросети способны выступать в роли «виртуального тьютора». Платформы с адаптивным обучением (например, Socratic от Google или российские разработки на базе «Сферума») анализируют ответы ребенка и подстраивают уровень сложности заданий.

В начальной школе это особенно важно при обучении чтению и счету. Нейросеть может генерировать бесконечное количество примеров одного типа для отработки навыка, что избавляет учителя от рутины. При этом ИИ моментально дает обратную связь, хвалит за успехи и предлагает подсказки при ошибках, что снижает уровень тревожности у детей с низкой успеваемостью.

2. *Развитие речевых навыков и креативного письма*. На уроках русского языка и литературного чтения нейросети (ChatGPT, YandexGPT) могут использоваться как «соавторы». Детям начальной школы часто сложно начать сочинение или подобрать эпитеты. Учитель может организовать работу, где нейросеть генерирует начало истории или необычный сюжетный поворот, а задача ученика – продолжить текст, развить сюжет или придумать концовку.

Важно подчеркнуть, что использование нейросети в этом контексте не является списыванием. Напротив, это метод «разогрева» творческой активности. Исследования показывают, что дети с низкой читательской мотивацией охотнее включаются в процесс, когда знают, что взаимодействуют с «умным помощником», а не просто пишут под диктовку учителя.

3. *Визуализация учебного материала*. Младшие школьники обладают наглядно-образным мышлением. Текстовые объяснения абстрактных понятий (например, «части речи», «строение атома» или «исторические эпохи») усваиваются ими значительно хуже, чем визуальные образы. Нейросети генерации изображений (Kandinsky, Midjourney, Шедеврум) позволяют за секунды создавать иллюстрации к учебным задачам.

Учитель может использовать этот инструмент для:

- создания иллюстраций к прочитанным произведениям (сравнение собственного воображения ученика и варианта нейросети);
- визуализации словарных слов (ассоциативные картинки для запоминания);

- проектной деятельности (создание комиксов по правилам дорожного движения или экологии).

4. *Создание инклюзивной среды*. Нейросети помогают адаптировать учебный материал для детей с особыми образовательными потребностями. Для детей с дислексией существуют программы синтеза речи (текст в речь) на основе нейросетей, которые озвучивают задания. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) ИИ может генерировать социальные истории с визуальной поддержкой, объясняющие правила поведения в школе или столовой [1–4].

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение нейросетей в начальной школе сопряжено с рядом серьезных рисков, требующих внимательного педагогического контроля.

1. *Угроза академической честности и когнитивное искажение*. В отличие от старшеклассников и студентов, младшие школьники не обладают сформированным критическим мышлением в отношении информации. Если учитель не выстроит четкие правила использования ИИ, дети могут начать воспринимать нейросеть как «волшебную палочку», которая решает задачи вместо них. Это приводит к атрофии навыков самостоятельного поиска решений. Педагогическая задача заключается в том, чтобы запретить прямое копирование ответов нейросети, превратив ИИ в инструмент проверки гипотез или генератора идей.

2. *Эффект «информационной пустыни» и галлюцинации ИИ*. Нейросети, особенно языковые модели, склонны к «галлюцинациям» – генерации ложной, но внешне правдоподобной информации. Для начальной школы, где дети только учатся отличать факты от вымысла, это критическая проблема. Если ребенок попросит нейросеть рассказать о факте биографии писателя или решении математической задачи, нейросеть может дать элегантный, но неверный ответ. Следовательно, использование ИИ на уроках возможно только при непосредственном участии учителя, который выступает фильтром достоверности.

3. *Психологические и возрастные ограничения*. Согласно санитарно-эпидемиологическим требованиям (СанПиН 2.4.3648-20), время непрерывного использования экранных устройств для учащихся начальной школы строго ограничено. Введение дополнительных цифровых инструментов требует пересмотра гигиенических норм урока. Кроме того, взаимодействие с нейросетью через текстовый интерфейс (промпты) требует достаточно высокого уровня грамотности и скорости печати, что для первоклассников зачастую недоступно.

На основе анализа имеющегося практического опыта педагогов можно предложить следующие методические принципы использования нейросетей в начальной школе.

Принцип 1. Роль взрослого как посредника. Учитель или родитель должен выступать основным оператором нейросети для учеников 1–2 классов. Начиная с 3–4 класса, можно вводить элементы самостоятельного формулирования запросов (промптов), но с обязательным совместным анализом полученного результата.

Принцип 2. Акцент на процесс, а не на результат. Важно оценивать не красоту картинки, сгенерированной нейросетью, а логику изменений промпта, которую предлагал ученик. Очень важна рефлексия: «Почему нейросеть нарисовала

именно так? Какую деталь я забыл уточнить в запросе?». Такой подход развивает метапредметные навыки.

Принцип 3. Интеграция в традиционные формы работы. Нейросеть не должна заменять классические упражнения (письмо от руки, чтение с листа). Оптимальная модель – бинарный урок: 15 мин. работы с ИИ для генерации идей или проверки, 25 мин. – традиционная «бумажная» работа, закрепляющая мелкую моторику и глубину запоминания.

Использование нейросетей в начальной школе – это не дань моде, а объективная реальность, с которой придется считаться системе образования. Страх перед ИИ так же бесперспективен, как и его некритичное обожествление. Ключевым фактором успеха становится профессиональная компетентность учителя, который способен превратить нейросеть из инструмента списывания в инструмент развития [1–4].

Главная цель начального образования - научить ребенка учиться. В эпоху ИИ эта цель трансформируется в задачу научить ребенка взаимодействовать с интеллектуальными помощниками: ставить корректные задачи, проверять достоверность данных, дорабатывать «сырые» результаты алгоритмов. При соблюдении возрастных норм и методических правил нейросети способны значительно повысить мотивацию младших школьников, обеспечить персонализированный подход и подготовить поколение, которое будет не пассивным потребителем технологий, а их грамотным пользователем и создателем.

Список источников

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. М.: Смысл, 2022. 448 с.

2. Босова Л.Л., Босова А.Ю. О развитии понятия «искусственный интеллект» в школьном курсе информатики // Информатика в школе. 2023. № 2 (175). С. 5–12.

3. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация школы: от массовой цифровизации к трансформации образования // Педагогика. 2021. № 4. С. 32–41.

4. Лукина А.В. Применение нейросетей в начальном общем образовании: возможности и риски // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 88–92.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ ОТЦОВСКОГО УЧАСТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Герасимова Ю.А.,
магистрант,
Московский городской педагогический университет,
Россия, г. Москва

Научный руководитель: Егоров И.В.,
кандидат психологических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Рассмотрена роль отцовского участия в формировании эмоционального интеллекта (ЭИ) ребенка как значимого направления современной воспитательной практики. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выделены ключевые направления педагогической поддержки ответственного отцовства и формы взаимодействия семьи и образовательной организации. Обобщены психологические и педагогические условия, повышающие эффективность отцовского участия, и предложены практико-ориентированные стратегии взаимодействия семьи и образовательной организации от ДОУ до вуза.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, отцовское участие, воспитание, семья, дошкольник, эмоциональное развитие, детско-родительские отношения

Для цитирования: Герасимова Ю.А. Роль отцовского участия в формировании эмоционального интеллекта ребенка как фактор современной воспитательной практики // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 55–58.

Трансформация семейных ролей, усиление требований к мягким навыкам и социально-эмоциональному развитию детей актуализируют вопрос о месте и функциях отца в современной системе воспитания. Исследования последних лет демонстрируют, что отцовское участие имеет самостоятельный вклад в регуляцию эмоций и социальную адаптацию ребенка, дополняя, а не дублируя материнское влияние. Отцовская позиция реализуется через эмоционально чуткое взаимодействие и поддерживающий стиль общения. В настоящее время исследование роли отцовского участия в формировании эмоционального интеллекта ребенка приобретает особую актуальность в контексте поиска эффективных форм взаимодействия семьи и образовательных организаций, направленных на создание воспитательной экосистемы, объединяющей оба эти пространства.

Понятие эмоционального интеллекта в научной литературе трактуется как совокупность когнитивных и аффективных способностей, обеспечивающих осознанное восприятие, распознавание, понимание и регуляцию собственных и чужих эмоций. Согласно классической концепции П. Сэловея и Дж. Мэйера,

© Герасимова Ю.А., 2026

эмоциональный интеллект представляет собой интегративную способность личности к обработке эмоциональной информации и использованию ее в процессах мышления, общения и саморегуляции [5]. В дальнейшем данное определение было конкретизировано авторами в рамках четырехкомпонентной модели, включающей восприятие, использование, понимание и управление эмоциями, что определяет эмоциональный интеллект как важнейший ресурс социального и личностного развития человека [5].

В контексте современных отечественных психолого-педагогических исследований особое значение приобретает изучение роли родителей в становлении эмоциональной сферы ребенка. Так, например, исследование в период пандемии, показало, что «в семьях, стабильно совладающих с ситуацией пандемии, подростки отличаются эмоциональным благополучием, социальной активностью, психологически адаптивным поведением» [6, с. 21]. Как показывает анализ публикаций А.А. Соколовой, эмоциональное развитие ребенка следует рассматривать как результат целостной системы взаимодействия в семье, где отец выступает не только носителем норм и требований, но и активным медиатором эмоционального опыта [9]. Исследователь отмечает, что эмоционально поддерживающее участие отца формирует у ребенка чувство безопасности, доверия и внутренней стабильности. В этом контексте воспитательная функция отца проявляется, прежде всего через эмпатию, отзывчивость и последовательность эмоциональных реакций, которые создают основу для становления эмоционального интеллекта ребенка как системы навыков саморегуляции, понимания эмоций и конструктивного выражения чувств. А.А. Соколова подчеркивает, что дефицит эмоционального контакта между отцом и ребенком порождает повышенную тревожность, неуверенность и коммуникативные затруднения, что подтверждает необходимость целенаправленной педагогической поддержки отцовства [9]. Таким образом, автор делает акцент на формировании «эмоционально грамотного» отцовства как ключевого условия гармонизации детско-родительских отношений и повышения эмоциональной устойчивости ребенка. Этот вывод соотносится с современными представлениями о воспитательной деятельности семьи как о непрерывном процессе формирования эмоциональной культуры личности. Сходную исследовательскую позицию развивает М.Н. Терещенко, который считает, что эмоциональный интеллект (ЭИ) рассматривается как центральное звено воспитательной компетентности родителей [11]. С позиций современной педагогической науки автор аргументирует, что уровень развития ЭИ родителей определяет качество эмоционального взаимодействия с ребенком, служит регулятором семейных отношений и напрямую влияет на эмоциональное благополучие дошкольника. В частности, высокий уровень эмоциональной осознанности родителей способствует формированию у детей способности к эмпатии, саморегуляции и социальному доверию, тогда как эмоциональная негибкость взрослых нередко становится причиной семейных конфликтов и эмоциональной нестабильности детей [11]. В своих исследованиях М.Н. Терещенко делает акцент на необходимости педагогического сопровождения родителей как субъектов эмоционального воспитания. Автор предлагает комплекс мер, направленных на развитие эмоциональной компетентности взрослых: тренинги по саморегуляции, практикумы

по активному слушанию, консультационные программы, обеспечивающие формирование навыков конструктивного взаимодействия с детьми. Таким образом, результаты, представленные в исследованиях А.А. Соколовой и М.Н. Терещенко, позволяют утверждать, что развитие эмоционального интеллекта родителей, прежде всего отцов, является важнейшим фактором современной воспитательной практики, способствующим гармонизации семейных отношений и формированию эмоционально зрелой личности ребенка.

Аналитический обзор современной психолого-педагогической литературы [1–5; 8; 10] подчеркивают, что роль отца в формировании ЭИ определяется качеством эмоционального контакта, стилем взаимодействия и последовательностью воспитательных воздействий. Отцовское участие выступает значимым элементом современной воспитательной практики. Эмпатийная вовлеченность отца способствует развитию у ребенка устойчивости, уверенности и способности к сотрудничеству. Особое значение имеет совместная деятельность и эмоционально поддерживающий стиль общения. Для эффективного включения отцов в воспитательный процесс образовательные организации могут использовать разнообразные формы: клубы семейного взаимодействия, мастер-классы, тренинги по эмоциональному коучингу, совместные проекты. Подобные программы формируют культуру эмоционального участия и укрепляют связи семьи и школы, например «Школа ответственного отцовства», «Совместные творческие мастерские» и др. Отцовское участие является важным фактором формирования эмоционального интеллекта ребенка и интегральной частью современной воспитательной стратегии. Системное взаимодействие образовательных учреждений с семьями создает условия для гармоничного развития личности ребенка, укрепления эмоционального благополучия и социализации

В зарубежных исследованиях (N. Puglisi и соавт.) акцентируется значение эмоционального включения отцов в ранние этапы развития ребенка, что способствует формированию устойчивых моделей регуляции эмоций и развитию социальных компетенций [5]. Ученые исходят из представления о том, что эмоциональная регуляция является центральным компонентом социально-эмоционального развития и определяет дальнейшую успешность ребенка в общении, обучении и адаптации. С позиций междисциплинарного подхода отцовская вовлеченность анализируется как сложное явление, включающее количественные и качественные характеристики – частоту контакта, эмоциональную отзывчивость, чувствительность к сигналам ребенка, поддержку автономии. Результаты проведенного анализа эмпирических данных демонстрируют неоднозначность выводов относительно прямого влияния отцовского участия на эмоциональную регуляцию детей. Как отмечают авторы, статистически значимые корреляции между уровнем вовлеченности отца и показателями регуляции эмоций выявляются не во всех исследованиях, что связано с разнообразием методологических подходов, используемых в оценке этих переменных [5]. В то же время при учете определенных факторов – особенностей темперамента ребенка, эмоциональной компетентности самого отца и типа семейного взаимодействия – обнаруживаются значимые положительные связи.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что отцовское участие в воспитательном процессе является, несомненно, значимым компонентом воспитательной стратегии современного образования. Сочетание эмоциональной вовлеченности и педагогической активности отца формирует условия для гармонизации детско-родительских отношений, способствует развитию у ребенка уверенности, эмпатии и позитивного восприятия себя и других. Включение отцов в систему воспитательной деятельности можно рассматривать как ключевой ресурс формирования современной воспитательной экосистемы, объединяющей семью, образовательную организацию и общество.

Роль образовательной организации при этом заключается в создании условий для взаимодействия семьи и педагогов, направленного на развитие ответственного отцовства и поддержку эмоционально зрелых форм общения в семье. Педагогическая практика нуждается в системных моделях, включающих совместные проекты отцов и детей, создание пространств доверия и эмоциональной поддержки.

Список источников

1. CASEL. Supporting Parent and Family Engagement to Strengthen Student Outcomes: Policy Brief. 26.10.2023. URL: https://casel.org (дата обращения: 14.10.2025).
2. Gottman J. The Four Parenting Styles (blog). 31.10.2024. URL: https://gottman.com (дата обращения: 14.10.2025).
3. Islamiah N. et al. The Role of Fathers in Children's Emotion Regulation: A Systematic Review // Infant and Child Development. 2023. URL: https://onlinelibrary.wiley.com (дата обращения: 14.10.2025).
4. Martinez-Yarza N. et al. The Impact of Family Involvement on Students' Social-Emotional Development: The Mediational Role of School Engagement // European Journal of Psychology of Education. 2024. URL: https://link.springer.com (дата обращения: 14.10.2025).
5. Puglisi N., et al. Father Involvement and Emotion Regulation During Early Childhood: A Literature Review // Infant and Child Development. 2024. URL: https://ncbi.nlm.nih.gov/pmc (дата обращения: 14.10.2025).
6. Егоров И.В., Мартьянова Г.Ю. Семья как ресурс социально-адаптивного поведения подростков в период пандемии: постановка проблемы // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2021. № 61. С. 11–25. doi: 10.15382/sturIV202161.11-25.
7. Котова А.И. Роль отца в воспитании ребенка // Академическая публицистика. 2023. № 8–2. С. 211–213.
8. Нарышкина О.И. Роль отца в воспитании девочки в традиционной семье // Шестые Пюхтицкие чтения. Куремяэ, Пюхтицкий Успенский ставропигиальный женский монастырь, 2017. С. 338–348.
9. Соколова А.А. Значение воспитательной функции отца в формировании эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Молодой ученый. 2024. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 14.10.2025).
10. Сэловей П., Мэйер Дж. Эмоциональный интеллект // Личность и интеллект: новые подходы: пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 45–66.
11. Терещенко М.Н. Развитие эмоционального интеллекта родителей детей дошкольного возраста // Научные труды (педагогика и психология). 2024. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 14.10.2025).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Гнездилова И.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема формирования критического мышления у подростков в условиях глобальной информационной войны, где манипуляции через СМИ, интернет и развлекательные контенты оказывают значительное влияние на мировоззрение молодежи. Рассмотрено критическое мышление как необходимый навык для выживания в цифровой эпохе, позволяющий противостоять пропаганде и фейкам. Особое внимание уделено роли трех ключевых институтов – семьи, школы и государства – в развитии этой компетенции. Предложены конкретные практические методы для педагогов (диалоговое обучение, фактчекинг, анализ языка СМИ) и родителей (совместный просмотр контента, личный пример, формирование «информационной гигиены»), а также обосновывается важность государственных инициатив по созданию альтернативного патриотического и медиаграмотного контента. Подчеркнута необходимость комплексного подхода для воспитания поколения, способного осознанно и самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве.

Ключевые слова: критическое мышление, информационная война, медиаграмотность, информационная грамотность, фейковые новости, манипуляция, патриотическое воспитание

Для цитирования: Гнездилова И.В. Развитие критического мышления подростков в условиях информационной войны // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 59–62.

Сегодня мы живем в эпоху, когда информационная война разворачивается на глобальном уровне. Это систематическое воздействие на эмоции, ценности и мировоззрение. Эта война ведется тихо и незаметно, она внедряется в подсознание. В ее арсенале такие специалисты, как: социологи, психологи, политологи, историки, эксперты по нейролингвистике и многим другим направлениям. Постепенно, почти незаметно – через фильмы, сериалы, видеоигры, музыку, журналы и социальные сети, в головах складывается искаженный, искусственно созданный образ. Это так называемая «мягкая сила» – способ влияния на сознание людей через продвижение ценностей, образов и норм, которые воспринимаются как естественные, «правильные», а порой даже «красивые» [4]. Подростки и молодые люди – самый активный и чувствительный слой населения, поэтому их мнение и поведение более всего поддаются влиянию. В условиях информационной перегрузки, манипуляций и множества мнений критическое мышление

© Гнездилова И.В., 2026

становится не просто полезным навыком, а необходимостью для выживания в цифровой эпохе [7]. Критическое мышление определяется как способность объективно оценивать информацию, выявлять предвзятые мнения, аргументированно рассуждать и принимать обоснованные решения. Оно включает в себя умение:

- анализировать аргументы и доказательства;
- выявлять ложную информацию и пропаганду;
- формулировать собственные выводы и убеждения;
- оценивать надежность источников информации.

Эти навыки помогают подросткам противостоять манипулированию и формировать собственное мнение независимо от влияния внешней среды.

Школа является основным институтом образования и воспитания молодого поколения. Она должна обеспечивать не только академические знания, но и развивать умения, необходимые для самостоятельного анализа информации. Современное образование все больше переходит от традиционной передачи знаний к активному, деятельностному и критически ориентированному обучению, в котором ключевым навыком становится критическое мышление [8]. На уроках оно формируется через конкретные методы, способы и принципы, которые помогают ученикам становиться не пассивными потребителями информации, а активными ее аналитиками.

Учитель – это не просто преподаватель, а тот, кто формирует мышление. Его задача – не передавать знания, а научить детей думать [3]. Какими же инструментами может оперировать современный учитель?

1. Создать безопасное пространство для спора:

- не бояться вопросов: «Почему ты так считаешь?», «Как ты можешь быть уверен?»;
- не бояться сложных тем (война, права человека, экономика);
- использовать диалоговые методики, а не монолог;
- не осуждать, даже если мнение ошибочно.

2. Использовать методы анализа информации:

- метод «Два мнения»: сравнение двух точек зрения (российской и западной);
- анализ заголовков и языка: «почему слово «атака» страшнее, чем «операция»?»;
- фактчекинг: ученики учатся проверять новости (источник, дата, автор).

3. Привлекать реальные примеры:

- анализ фейковых новостей, мемов, вирусных постов;
- обсуждение, где были ошибки, как их можно было избежать.

4. Развивать навыки самоанализа:

- задавать вопросы: «Почему ты веришь этому?», «Что тебя заставляет чувствовать так?»;
- учить: «Я могу ошибаться» [5].

«Глобальная информация – это не просто данные. Это история, которую мы выбираем. И если мы ее не контролируем, она контролирует нас», – говорит Александр Дугин, российский философ. Поэтому важно понимать: историческая

правда должна доноситься не только через учебники, но и через сферы досуга и развлечений [1]. Как только мы начинаем использовать контент-стратегию, ориентированную на подростков, мы создаем возможность противостоять доминирующим западным нарративам. Примером могут служить проекты вроде «Победа.ру», «Роспатриотцентр» или «Волонтеры Победы», которые создают качественный контент – документальные фильмы, интерактивные игры, квесты, которые показывают героизм российского народа в других световых, менее гиперболизированных рамках.

Еще одним эффективным способом развития критического мышления является участие в молодежных движениях и форумах. Это пространства, где молодые люди:

- обсуждают сложные темы;
- строят свои взгляды;
- учатся аргументировать;
- принимают ответственные решения.

«Молодежь – это не просто будущее. Это настоящее. Она создает культуру, меняет технологии, определяет политическую повестку. Поэтому она и становится главной мишенью в информационной войне», – говорит Мария Широ, представитель Росмолодежи. Именно поэтому государственные инициативы, такие как национальный проект «Молодежь и дети», должны быть направлены не на контроль, а на создание альтернативной системы защиты – систему, где молодые люди становятся не жертвами, а защитниками своих ценностей [2]. Поддержка таких инициатив показывает, что государство понимает: защита молодежи – это инвестиция в будущее страны.

Если школа учит анализировать, а государство создает условия для патриотического и медиаграмотного воспитания, то семья закладывает фундамент доверия к знаниям и нормам критического отношения к миру. Именно в семейной среде ребенок впервые сталкивается с вопросами: «Почему так говорят?», «А правда ли это?», «Можно ли верить тому, что показывают по телевизору или пишут в интернете?». От того, как на эти вопросы отвечают родители, зависит, станет ли ребенок пассивным потребителем контента или активным исследователем реальности.

Современные родители часто сами находятся в состоянии информационной перегрузки и не всегда обладают навыками медиаграмотности. Однако даже базовые практики могут оказать значительное влияние:

- Совместный просмотр и обсуждение медиаконтента: вместо запретов – диалог. «Почему герой так поступил?», «Что скрывается за этим заголовком?», «Кто выигрывает от того, что мы поверим в эту новость?» – такие вопросы развивают привычку задумываться.
- Личный пример критического подхода: когда взрослые открыто признают, что могут ошибаться, проверяют информацию перед тем, как поделиться ею, и не боятся менять мнение при появлении новых фактов, дети усваивают это как норму.

• Формирование «информационной гигиены» в быту: ограничение бесконтрольного скроллинга, выделение времени без гаджетов, обсуждение новостей за ужином – все это создает пространство для осмысления, а не просто потребления информации.

• Поддержка любознательности: ответ на детский вопрос «почему?» не должен быть «потому что так надо», а скорее «давай вместе разберемся». Это воспитывает не только критическое, но и научное мышление [6].

Важно понимать: семья – не цензор, а проводник. Ее задача – не изолировать подростка от «опасных» идей, а помочь ему выработать внутренний компас, который позволит отличать манипуляцию от аргумента, эмоциональный вброс – от достоверного факта. В этом смысле родители становятся первыми «тренерами» критического мышления, чья роль дополняет и усиливает усилия школы и общества.

Без участия семьи любая образовательная или государственная инициатива рискует остаться внешней оболочкой, не затронув глубинных установок личности.

В заключении стоит отметить, что развитие критического мышления у подростков требует комплексного подхода, включающего образовательные инициативы, семейное воспитание и государственную политику. Только в синергии всех трех институтов возможно вырастить поколение, способное не просто выживать в информационном потоке, но и формировать его по своим собственным, осознанным, нравственным и интеллектуальным принципам.

Список источников

1. Федеральный институт развития образования. Медиаграмотность в образовании. 2023.

2. Министерство просвещения РФ. Программа «Мир без фейков». 2022.

3. Иванкина Г.А. Обучение критическому мышлению студентов политических направлений в условиях нарастания информационной войны. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kriticheskomu-myshleniyu-studentov-politicheskih-napravleniy-obucheniya-v-usloviyah-narastaniya-informatsionnoy-voyny/viewer.

4. Влияние социальных медиа на молодежь: положительные и отрицательные аспекты. URL: https://apni.ru/article/11166-vliyanie-socialnyh-media-na-molodezh-polozhitelnye-i-otricatelnye-aspekty.

5. Мальцева А.И. Информационная грамотность в эпоху цифровизации // Вопросы образования. 2022.

6. Назарова И.В. Практические аспекты формирования критического мышления у учащихся // Образовательные технологии. 2023.

7. Рыкова Б.В. Компетентностная основа непрерывного профессионального образования педагогов // Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации. Астрахань, 2014. С. 67–72.

8. Рыкова Б.В., Миляева Л.М., Рыкова Б.В. Самообучающаяся организация в системе повышения профессиональной компетентности преподавателей вуза // Взаимосвязь науки и практики в системе высшего образования /под ред. Л.Н. Бережновой. М., 2018. С. 46–50.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Го Бинжу,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. В исследовании были применены методы анализа литературы, межкультурного сравнительного анализа и кейс-методики для систематического изучения отечественных и зарубежных научных публикаций последних десяти лет по обучению детей игре на фортепиано. В качестве эмпирической базы были выбраны учебные заведения городов Чэнду (Китай) и Москвы (Россия), дополненные результатами трех эмпирических исследований, включая эксперименты в области нейронауки и педагогического вмешательства. Анализ проводился с позиции пяти основных аспектов: культурные различия в образовательных практиках, развитие эмоциональных компетенций, стимулирование когнитивного развития, внедрение инновационных методик обучения, а также психологические интервенции. Результаты исследования подтвердили, что, несмотря на культурные различия, методы обучения фортепиано в обеих странах существенно способствуют формированию личностных качеств детей, развитию эмоциональной сферы и стимулированию мозга, что создает надежную теоретическую и практическую базу для совершенствования педагогических подходов.

Ключевые слова: обучение детей игре на фортепиано, воспитательный потенциал, педагогическая практика в Китае и России, эмоциональное развитие, когнитивное развитие

Для цитирования: Го Бинжу. Воспитательный потенциал образовательных практик обучения детей игре на фортепиано // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 63–65.

Обучение игре на фортепиано, являясь центральным элементом музыкального образования, представляет собой не просто передачу технических навыков, но и важнейший механизм всестороннего развития ребенка. Опираясь на исследования образовательных систем Китая и России, обнаруживается, что воспитательная логика в данных практиках сформирована под влиянием локальных культурных традиций, но при этом направлена на гармоничное развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности. В статье представлен комплексный анализ, включающий культурные контексты, сравнительный анализ практик и методологические подходы, с целью выявления воспитательного потенциала обучения игре на фортепиано в двух исследуемых странах.

Различия в культурных традициях и образовательных концепциях Китая и России обусловили формирование уникальных подходов к обучению игре на фортепиано. Российская практика базируется на богатом наследии классической музыки, с акцентом на синтез теоретических основ и культурного контекста произведений. Программа обучения глубоко интегрирует творчество таких композиторов, как Чайковский и Рахманинов, что способствует развитию у детей

© Го Бинжу, 2026

чувства национальной идентичности и культурной уверенности, соответствуя концепции воспитания через искусство.

В китайской педагогической практике акцент сделан на адаптацию международных методов с учетом национальной культурной специфики и практической направленности. В учебные планы включаются произведения с национальным колоритом, что позволяет соединить локальную культуру с музыкальным образованием. Практика, реализованная в одной из школ Чэнду, показала эффективность интеграции приемов игры на традиционных инструментах, например использование техники глиссандо на гучжэне для углубления эмоционального восприятия произведений на фортепиано [1].

Эмоциональное воспитание является ключевым направлением обучения, присутствующим в педагогических системах обеих стран. В Китае внедрение игровых элементов, творческих заданий и установление равноправных отношений между учителем и учеником способствовало значительному повышению мотивации и эмоциональной вовлеченности в процесс обучения. Аналогично российская методика включает активное развитие способности к эмоциональному реагированию и эмпатии через групповые занятия и «метод эмоционального воздействия» с использованием ритмических и телесных упражнений [5].

С научной точки зрения спектр воздействий на эмоциональные структуры мозга через музыкальные воздействия подтверждается нейронаучными исследованиями, выявляющими специфическую активацию областей мозга при исполнении музыкальных произведений разных тональностей, что способствует эмоциональному обогащению и развитию [4].

Результаты исследований свидетельствуют о значительном влиянии занятий музыкой на структурные и функциональные характеристики мозга детей. Регулярное обучение игре на фортепиано способствует повышению гамма-активности у молодых учеников и стимулирует активность в височной коре у детей старшего возраста [3]. Такие изменения подтверждают физиологическую базу когнитивного развития, обеспечиваемую музыкальной практикой.

Кроме того, отмечено повышение способности к сосредоточению, памяти и решению интеллектуальных задач, таких как сортировка ритмов и запоминание мелодий. Важную роль играет и временной фактор воздействия музыки, влияющий на эффективность снижения тревожности и улучшения учебной активности.

В обоих образовательных контекстах наблюдаются тенденции к внедрению мультидисциплинарных и игровых элементов в процесс обучения. Примером служит интеграция музыки с изобразительным искусством, а также развитие креативного мышления через адаптацию музыкальных произведений [1]. В России и Китае также используются методики, объединяющие музыкальное обучение с физической активностью и групповыми взаимодействиями, что способствует развитию социальных навыков и творческих способностей [2].

Обучение музыке оказывает заметное влияние на эмоциональное равновесие и физиологическое состояние детей. Слушание и исполнение фортепианной музыки ассоциируется со снижением уровня стресса и тревожности, а также улучшением физиологических показателей, таких как динамика сердечного

ритма. Особенно значимым является применение музыкальной терапии для работы с детьми, сталкивающимися с психологическими трудностями, включая снижение агрессивности и эмоциональной нестабильности [3].

Результаты исследования подчеркивают многогранный воспитательный потенциал обучения игре на фортепиано, охватывающий культурное воспитание, эмоциональное и когнитивное развитие, а также психологическую поддержку. Перспективным направлением является расширение сотрудничества между российскими и китайскими образовательными учреждениями с целью обмена опытом, совершенствования методик и углубленного изучения долгосрочных эффектов музыкального воспитания.

Список источников

1. Ли Цзюань. Исследование применения эмоционального образования в преподавании игры на фортепиано для будущих воспитателей дошкольного возраста в средних профессиональных учебных заведениях – на примере Чэндунской профессиональной школы «Синьюнь». Чэндун: Сычуаньский педагогический университет, 2018.

2. Ли Маньи. Факторы, мотивирующие младших школьников к изучению игры на фортепиано // THEORIA: Педагогика, экономика, право. 2022. Т. 3, № 2. С. 20–25.

3. Бласко-Магранер Х.С., Бернабе-Валеро Х., Марин-Лиебана П. и др. Влияние использования музыки в образовательном процессе на эмоциональное развитие детей в возрасте 3–12 лет: систематический обзор // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Т. 18, № 7. С. 3668.

4. Чэнь Лиджун, Вэнь Ци. Эмпирическое исследование эстетического переживания и функций в преподавании музыкального прослушивания // Новые исследования в психологии. 2023. Т. 43, № 2. С. 156–163.

5. Поляков А.В., Миклуш А.Л. Методы и приемы формирования эмоциональной отзывчивости к музыке у детей младшего школьного возраста на занятиях фортепиано в детской музыкальной школе // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 44–49.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горбатова Е.М.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Рыкова Б.В.,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследованы проблемы развития познавательной активности младших школьников на уроках математики посредством игровых методов обучения. Рассмотрены теоретические основы и сущность игровых методов в развитии познавательной активности детей младшего школьного возраста, представлена их классификация. Внимание акцентировано на особенностях применения игровых методов при обучении математике в начальной школе, включая методические аспекты и педагогические условия эффективности их использования. Результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов для совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: обучающиеся младшего школьного возраста, математика, игровые методы, познавательная активность, мотивация, игровые технологии, дидактические игры

Для цитирования: Горбатова Е.М. Применение игровых методов для развития познавательной активности при обучении математике младших школьников // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 66–69.

Математическое образование в начальной школе призвано заложить основы функциональной грамотности, без которой невозможно успешное обучение и социализация личности. Однако для значительной части младших школьников математика представляется сложным и абстрактным предметом, что может привести к потере интереса и снижению учебной мотивации. В этой связи остро встает вопрос о поиске таких методов и приемов обучения, которые сделали бы процесс познания увлекательным, доступным и продуктивным. Одним из наиболее действенных средств решения данной проблемы является применение игровых методов. Игра, будучи ведущим видом деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте, естественным образом, вовлекает ребенка в учебный процесс, снимает психологическое напряжение и способствует непроизвольному усвоению математических понятий и действий. Игровые методы обучения переживают сегодня новый виток развития, трансформируясь из простого развлекательного момента в мощную педагогическую технологию, отвечающую

© Горбатова Е.М., 2026

требованиям ФГОС. Они позволяют реализовать принципы наглядности, доступности и прочности знаний, а также эффективно формировать весь спектр универсальных учебных действий: от личностных и регулятивных до познавательных и коммуникативных.

Философско-педагогический аспект значения игры был заложен в трудах Ф. Фребеля, который видел в ней высшую ступень развития ребенка. Психологические основы игровой деятельности были глубоко раскрыты в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали игру как мощное средство развития мотивационно-потребностной сферы, умственных действий и произвольного поведения. Непосредственно теорию и практику использования игр в обучении математике разрабатывали такие видные педагоги-методисты, как М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, А.С. Пчелко, А.А. Смолеусов, М.И. Моро. В их работах игра рассматривается как эффективный дидактический инструмент для отработки вычислительных навыков и создания проблемных ситуаций на уроке. Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся через игровые формы нашли отражение в исследованиях Ф.Н. Блехер, Д.В. Менджерицкой, О.В. Савиной, Е.В. Перовой. Несмотря на длительную историю изучения и широкую теоретическую разработанность вопроса, практический аспект применения игровых методов в современной образовательной среде, особенно в условиях цифровизации и обновления содержания математического образования, требует постоянного переосмысления, адаптации и разработки новых конкретных методик [8]. Педагогическая ценность игровых методов заключается в их многофункциональности. Они способствуют развитию внимания, памяти, мышления, воображения, а также формируют познавательные универсальные учебные действия. В процессе игры у детей возникает внутренняя мотивация к познанию, что является ключевым фактором успешного обучения. Практическая реализация игровых методов включает использование дидактических игр, игровых ситуаций, игровых упражнений и игровых проблем. Особенно эффективны сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия, игры-соревнования, которые позволяют моделировать учебные ситуации в занимательной форме. При этом важно соблюдать баланс между игровой и учебной деятельностью, обеспечивая постепенный переход от игры к серьезным формам познавательной деятельности. Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. В структуру игровой технологии как деятельности входят целеполагание, планирование, реализации цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в терапию, в модель человеческих отношений, проявление в труде, творчестве, воспитании, а также в обучение. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая технология используется в следующих случаях:

1) в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

2) как элементы более обширной технологии;

3) в качестве технологии занятия или его фрагмента (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);

4) как технология внеклассной работы.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности [7]. При этом эффективное формирование знаний происходит не через пассивное получение готовой информации, а через активное создание и личное присвоение материала. Для выработки общего метода ученику необходимо самостоятельно провести мини-исследование. Успех такого исследования во многом зависит от коллективного учебного диалога. Именно через развернутое внешнее общение с учителями, одноклассниками или родителями происходит первичное усвоение понятий учащимся.

В педагогической науке не существует единой классификации, однако анализ литературы позволяет систематизировать игровые методы по ряду оснований: по дидактической цели, по характеру игровой деятельности, по предметному содержанию и по степени самостоятельности учащихся.

О. А. Минич предлагает следующую классификацию игровых методов обучения:

1. Учебные игры дидактические.
2. Имитационные игры, проблемные, сюжетные.
3. Ролевые игры.
4. Мотивационно-развлекательные игры.

Одной из наиболее распространенных является классификация по дидактической цели (М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, А.С. Пчелко). В ее рамках выделяются:

1. *Игры для изучения нового материала*. Их цель – создать мотивационную основу для восприятия новой информации, актуализировать имеющиеся знания и обеспечить «открытие» нового знания через игровые действия (например, игра-путешествие с остановками на новых «станциях»-темах).

2. *Игры для закрепления и применения знаний и навыков*. Направлены на отработку вычислительных навыков, решение типовых задач, запоминание терминов (математические лото, домино, «цепочки» примеров, игры-соревнования «Кто быстрее?»).

3. *Контролирующие (контрольно-учетные) игры*. Позволяют учителю проверить уровень усвоения материала в непринужденной, нестрессовой обстановке (разноуровневые викторины, игры-аукционы, где «ставкой» является правильный ответ).

В заключение стоит отметить, что применение игровых методов в обучении способствует совершенствованию когнитивных функций – концентрации внимания, мыслительных процессов и мнемонических способностей. Формирование мотивационной составляющей и стимулирование интереса к познанию – ключевые преимущества, которые обеспечивают дидактические игры в учебно-воспитательном процессе. Учебная деятельность младшего школьника получает мощный импульс благодаря разнообразным игровым ситуациям, создающим

уникальную образовательную среду. Игровые методы обучения существенно повышают интерес к получению знаний у детей начальной школы. Когда познавательный процесс происходит в атмосфере удовольствия и эмоционального подъема, информация усваивается гораздо эффективнее.

Список источников

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 2022. 402 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 40–49.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт,1987. 109 с.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
6. Овчинникова В.С. Дидактические игры. М.: Вента, 2020. 193 с.
7. Рыкова Б.В. Компетентностная основа непрерывного профессионального образования педагогов // Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации. Астрахань, 2014. С. 67–72.
8. Рыкова Б.В., Миляева Л.М., Рыкова Б.В. Самообучающаяся организация в системе повышения профессиональной компетентности преподавателей вуза // Взаимосвязь науки и практики в системе высшего образования / под ред. Л.Н. Бережновой. М., 2018. С. 46–50.
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Юрайт, 1979. 160 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Вента, 1974. 63 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРЕДЕЛАХ 100: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Данилина С.Г.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 35,
Россия, г. Астрахань,
Пастушкова О.А.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 35,
Россия, г. Астрахань,
Замула А.Ю.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования устойчивых вычислительных навыков у младших школьников в пределах 100. Проанализированы психолого-педагогические основы обучения счету, выделены этапы формирования навыка, предложена система эффективных приемов и упражнений, направленных на автоматизацию действий сложения и вычитания в пределах 100. Особое внимание уделено дифференцированному подходу и использованию элементов занимательности как средства повышения мотивации.

Ключевые слова: вычислительные навыки, младший школьный возраст, устный счет, письменные вычисления, методика преподавания математики

Для цитирования: Данилина С.Г., Пастушкова О.А., Замула А.Ю. Развитие вычислительных навыков в пределах 100: методические аспекты и практические подходы // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 70–73.

Овладение вычислительными навыками является одной из приоритетных задач начального математического образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), предметные результаты освоения курса математики должны отражать сформированность умений выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями [4].

Практика показывает, что значительная часть трудностей, возникающих у учащихся в среднем и старшем звене (ошибки в сложении и вычитании, непонимание алгоритмов умножения и деления), напрямую связана с несформированностью навыков счета в пределах первой сотни. Поэтому поиск эффективных методов, способствующих автоматизации вычислительных действий и осознанному пониманию нумерации, остается актуальной проблемой начальной дидактики.

© Данилина С.Г., Пастушкова О.А., Замула А.Ю., 2026

Формирование вычислительного навыка – это сложный психологический процесс, который проходит несколько этапов. В методике преподавания математики (М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова) принято выделять три основных этапа:

1. *Этап ознакомления с вычислительным приемом*. На этом этапе учащиеся усваивают теоретическую основу действия: свойства операций (переместительное, сочетательное), правила порядка действий, связь между компонентами и результатами. Действия выполняются развернуто, с проговариванием вслух каждого шага.

2. *Этап формирования умения*. Упражнения направлены на свертывание операций. Проговаривание постепенно переходит во внутренний план. Увеличивается доля самостоятельности, однако темп работы остается невысоким, а помощь учителя все еще необходима при возникновении затруднений.

3. *Этап автоматизации навыка*. Характеризуется высокой скоростью выполнения, безошибочностью и переносом навыка на новые условия. На этом этапе важны систематические тренировочные упражнения, доведенные до автоматизма, и включение вычислительных задач в разнообразные виды деятельности.

С точки зрения возрастной психологии, младший школьный возраст (6–10 лет) является сенситивным для развития механической памяти и автоматизации действий. Однако ведущей деятельностью остается игра, а произвольное внимание отличается неустойчивостью. Следовательно, монотонные тренировки, лишенные игрового компонента, приводят к быстрому утомлению и снижению интереса к предмету. Успех развития вычислительных навыков напрямую зависит от учета этих психологических особенностей.

Работа над вычислительными навыками в пределах сотни начинается с глубокого усвоения нумерации. Традиционно обучение строится на принципах наглядности и практической деятельности. Эффективным является использование абак, счетных палочек и моделей десятков и единиц [1–3; 5].

Выделяют две группы приемов вычислений в пределах 100:

1. *Устные приемы вычислений*. Устный счет является не только этапом урока, но и средством развития мышления. Устные приемы выполняются без записи «в столбик», с опорой на знание состава чисел и разрядного состава. К ним относятся:

- Сложение и вычитание на основе разрядного состава:
$$40 + 5 = 45;\ 57 - 7 = 50.$$
- Сложение и вычитание круглых десятков:
$$30 + 20 = 50\ (3\ \text{дес.} + 2\ \text{дес.}).$$
- Приемы перехода через десяток:
$$26 + 7 = 26 + 4 + 3 = 33;\ 34 - 8 = 34 - 4 - 4 = 26.$$
- Приемы группировки слагаемых:
$$18 + 25 + 12 = (18 + 12) + 25 = 55.$$

Важно, чтобы дети не заучивали алгоритмы механически, а осознавали их. Для этого используются приемы сравнения (чем похожи и чем отличаются примеры 35 + 4 и 35 + 40) и классификации.

2. *Письменные приемы вычислений*. Письменное сложение и вычитание вводятся после того, как усвоены устные приемы. Главное отличие – вычисления выполняются по разрядам и записываются в столбик. Формирование этого навыка требует четкого соблюдения алгоритма:

1. Записываю единицы под единицами, десятки под десятками.
2. Складываю (вычитаю) единицы.
3. Складываю (вычитаю) десятки.
4. Читаю ответ.

Типичные ошибки (неправильная запись разрядов, забывание учесть десяток, пришедший из разряда единиц) преодолеваются путем комментирования своих действий и использования сигнальных карточек.

Для достижения устойчивого вычислительного навыка необходима продуманная система тренировочных упражнений, которая включает в себя как традиционные виды работ, так и инновационные методы.

1. *Устный счет в игровой форме.* Игровые технологии позволяют снять психологическое напряжение и увеличить плотность опроса. Наиболее эффективны:

- *«Молчанка»*: на доске записаны примеры, дети поднимают карточки с ответами;
- *«Математическая эстафета»*: класс делится на команды, каждый участник решает свой пример, итоговое число суммируется;
- *«Лабиринт»*: чтобы пройти лабиринт, необходимо решить цепочку примеров.

2. *Дифференцированные задания*. Поскольку темп усвоения материала у детей различен, целесообразно использовать трехуровневые карточки:

- *уровень А* (базовый): примеры с опорой на наглядность или образец решения;
- *уровень В* (повышенный): примеры без образца, включение заданий на сравнение выражений;
- *уровень С* (творческий): решение примеров с «окошками» (нахождение неизвестного компонента), составление задач по выражениям.

3. *Работа с числовым рядом и таблицами*. Использование числового луча помогает детям осознать принцип прибавления и вычитания по частям. Анализ таблиц Пифагора (сложения в пределах 20, а затем и таблицы умножения, хотя формально она выходит за рамки простого сложения, но базируется на навыке счета в пределах 100) способствует развитию вычислительной зоркости [1–3; 5].

Наблюдения за педагогическим процессом показывают, что комплексное применение вышеуказанных методов дает положительную динамику. Ключевыми условиями успешного развития вычислительных навыков являются:

1. *Систематичность:* кратковременные (5–10 мин.), но ежедневные упражнения в устном счете более эффективны, чем редкие «уроки счета» большой длительности.

2. *Осознанность:* нельзя требовать скорости там, где нет понимания. Формирование навыка должно идти от развернутого действия к свернутому.

3. *Вариативность:* однообразие видов деятельности снижает познавательный интерес. Чередование устных и письменных форм, фронтальной, групповой и индивидуальной работы поддерживает высокую активность учащихся.

Развитие вычислительных навыков в пределах 100 – это фундаментальный этап математического образования младшего школьника. Оно не сводится к простой механической тренировке, а предполагает глубокую методическую работу, включающую осознание нумерации, освоение алгоритмов устных и письменных вычислений, а также систематическое закрепление через разнообразные формы упражнений.

Учителю начальных классов важно помнить о необходимости дифференцированного подхода и поддержания высокой познавательной мотивации. Только при условии сформированности прочных вычислительных навыков в пределах сотни становится возможным успешное освоение математики на последующих этапах обучения, включая действия с многозначными числами, дробями и решение сложных составных задач.

Список источников

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В.Методика преподавания математики в начальных классах. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 2019. 335 с.

2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. 9-е изд., стер. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2021. 288 с.

3. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...». М.: Ювента, 2020. 320 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2021 г. М.: Просвещение, 2021. 61 с.

5. Шадрина И.В. Теоретические основы формирования вычислительных навыков у младших школьников // Начальная школа плюс. До и После. 2022. № 3. С. 12–17.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ НА ПОСТРОЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Дворянинова М.Н.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрено влияние уровня самооценки на построение взаимоотношений подростков со сверстниками. Самооценка – важный показатель развития личности, который определяет уровень стремлений, ценностей, характер отношения к окружающим. В подростковом возрасте самооценка приобретает более-менее устойчивый характер, и особое внимание подростки придают тому, что о них думают и говорят сверстники.

Ключевые слова: самооценка, самооценка в подростковом возрасте, влияние самооценки на взаимоотношения со сверстниками

Для цитирования: Дворянинова М.Н. Влияние уровня самооценки на построение взаимоотношений подростков со сверстниками // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 74–78.

В психологии, как в России, так и за рубежом, вопрос о личности остается одним из наиболее актуальных. Различные аспекты этого феномена изучались такими выдающимися учеными, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и многими другими. При этом особое внимание уделялось самооценке, рассматриваемой в качестве важной составляющей структуры личности.

Разносторонние аспекты самооценки индивида подверглись тщательному анализу. Роль самооценки в обеспечении целостности личностной структуры рассматривалась в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой и других исследователей. А.В. Захаровой и другими учеными была установлена сложная структура самооценки, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий элементы. Многофункциональность самооценки, выражающаяся в регуляторной, интерпретационной, защитной, проективной и прочих функциях, была раскрыта в трудах Р. Бернса, Е.И. Исаева, Д.И. Фельдштейна и других. Взаимосвязь самооценки с системой ценностей и мотивационной сферой субъекта была продемонстрирована Л.И. Божович, В.Н. Мясищевым, С.Л. Рубинштейном. Параметры и формы самооценки

© Дворянинова М.Н., 2026

были описаны на основе исследований С. Куперсмита и других авторов. Многочисленные исследования посвящены практическим аспектам самооценки (И.С. Кон, А.И. Липкина, Р. Бернс).

В современном понимании самооценка является ключевым аспектом личности, оказывающим прямое влияние на управление поведением и поступками индивида. Она представляет собой независимую характеристику, центральный элемент личности, который формируется при активном участии самого человека и отражает уникальность его внутреннего мира. Сочетая в себе активные и пассивные элементы, самооценка играет роль важного регулятора взаимодействия человека с окружающей средой. С одной стороны, она отражает сформированное под влиянием различных факторов представление человека о своих качествах и проявлениях. С другой стороны, самооценка в значительной степени определяет то, как человек будет взаимодействовать с миром вокруг.

Оказывая влияние на построение межличностных отношений, самооценка помогает индивиду устанавливать приоритеты, делать осознанный выбор и планировать будущее, опираясь на обстоятельства и собственные возможности. Позволяя адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, самооценка способствует гармоничной интеграции человека в социальное взаимодействие.

Самооценка, формирующаяся при жизни, подвержена влиянию разнообразных социальных факторов, что позволяет учитывать возрастные особенности в ее развитии [2]. Доказано, что ее становление начинается в раннем детстве и продолжается в течение всей жизни человека. Каждый возрастной этап характеризуется своими определяющими факторами, влияющими на развитие самооценки и ее специфическим воздействием на психику. Наибольшее количество исследований посвящено изучению особенностей самооценки, характерных для подросткового периода [10].

Повышенное внимание к самооценке в подростковом возрасте обусловлено тем, что именно в этот период происходят наиболее существенные личностные трансформации, связанные с перестройкой самосознания. В подростковом возрасте активизируется процесс формирования Я человека, что вызвано возрастающей значимостью самопознания, самосовершенствования и поиска смысла существования. На формирование самооценки подростка, чей «образ Я» еще недостаточно сформирован, значительное влияние оказывает социальное окружение, в первую очередь – группа сверстников.

Во всех возрастных периодах система взаимоотношений между людьми играет ключевую роль в формировании самооценки индивида. Межличностные связи, являясь одной из разновидностей отношений личности, проявляются в процессе социального взаимодействия, когда человек общается с важными для него людьми. Эти связи характеризуются множеством параметров, включая эмоциональную окраску, модальность, интенсивность, уровень осознания, степень дифференцированности, широту охвата (богатство или ограниченность) и устойчивость.

Будучи социально-психологическим явлением, межличностные отношения подвержены влиянию различных факторов. Социальное положение и роли,

которые человек занимает в группе, оказывают значительное воздействие на характер этих отношений.

Кроме того, межличностные отношения формируются под влиянием индивидуальных черт участников общения и их восприятия друг друга. Наряду с психологическими особенностями, на протекание межличностных отношений влияют и типологические характеристики сторон, особенно их возрастные особенности.

Отрочество – период, когда межличностное взаимодействие приобретает особый характер, оказывая непосредственное воздействие на формирование самовосприятия. Этот этап жизни ознаменован фундаментальными трансформациями в физическом, психологическом и социальном аспектах развития. Значительные перемены происходят в сфере коммуникаций с окружающими. Несмотря на сохраняющуюся важность связей со старшим поколением, общение с ровесниками становится определяющим фактором для подростка.

Будучи приоритетными в подростковом периоде, контакты со сверстниками вносят весомый вклад в социальную адаптацию, формирование взглядов, мировоззрения и самооценки. В ходе значимого общения формируется обратная связь, позволяющая подростку определить свое место в системе межличностных отношений. Психическое благополучие в значительной степени зависит от характера взаимоотношений подростка с референтной группой сверстников. Помимо прочих положительных эффектов, взаимодействие с ровесниками влияет на развитие самооценки.

Юношество характеризуется стремлением к интеграции в сообщество ровесников, желанием заслужить признание и занять значимое положение в социальной иерархии группы, что, однако, не всегда реализуется. Данное обстоятельство обусловлено как уникальными чертами характера молодого человека, так и спецификой группы, в рамках которой развиваются межличностные связи. Прежде всего, подростковый период отличается повышенными требованиями к личным качествам товарищей и друзей; принятый в группе «кодекс дружбы» должен неукоснительно соблюдаться, вне зависимости от обстоятельств. Нарушение установленных правил влечет за собой исключение из круга общения. Кроме того, в силу возрастных особенностей, подросток не всегда способен соответствовать предъявляемым к нему ожиданиям. Подростки особенно чувствительны к признанию своих преимуществ и достижений и в случае, если реальность не соответствует представлениям, могут проявлять агрессию по отношению к сверстникам, выбирая конфликтный способ взаимодействия.

Самооценка, как относительно нестабильное личностное образование, подвержена влиянию различных внешних и внутренних факторов. Особую уязвимость она приобретает в переломные моменты жизни, когда происходит трансформация жизненно важных структур, разрушается привычная картина мира и пересматриваются стандарты. Именно такие изменения происходят в отрочестве, и именно в этот период наиболее часто возникают проблемы с самооценкой. Возрастные особенности подростка обуславливают ряд противоречий, с которыми сталкивается развитие его самооценки под влиянием отношений со сверстниками: конфликт между потребностью в принадлежности к группе

и ощущением незащищенности, обусловленным размытым «образом Я»в окружении ровесников; несоответствие между востребованными в юношеском возрасте качествами личности и негативным отношением группы к тем подросткам, которые формируют завышенную самооценку, опираясь на признание у себя этих качеств; противоречие между стремлением сформировать адекватное представление о себе на основании оценок референтной группы и сложностью вычленить свое Я из группового Мы.

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать следующее заключение:

1. Существует взаимосвязь между самооценкой подростка и его положением в системе межличностных отношений со сверстниками. Подростки с высоким социальным статусом могут демонстрировать как адекватную, так и неадекватно завышенную самооценку. Подростки, занимающие средние позиции в социальной иерархии, в основном обладают адекватной самооценкой, но встречаются и случаи заниженной или завышенной самооценки. Подростки с низким социальным статусом чаще характеризуются заниженной самооценкой, хотя иногда наблюдается и завышенная.

2. Самооценка подростка тесно связана с его отношением к сверстникам. Негативное отношение к сверстникам часто сопутствует завышенной или заниженной самооценке. Отсутствие симпатии к сверстникам, как правило, сочетается с переоценкой собственных качеств. Наличие противоречивых чувств к ближним и чужим сверстникам указывает на завышенную самооценку. Агрессивное поведение, стремление доминировать, как правило, свидетельствуют о завышенной самооценке. Склонность к подчинению связана с заниженной самооценкой. Неблагоприятная оценка психологического климата в коллективе коррелирует с завышенной самооценкой.

3. Подростки с неадекватно завышенной или заниженной самооценкой испытывают трудности в установлении конструктивных отношений с окружающими, особенно со сверстниками.

4. Развитие у подростков понимания правильного общения, формирование навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также развитие личностных качеств, способствующих построению адекватных взаимоотношений с окружающими, оказывают положительное влияние на их самооценку.

Заниженная или завышенная самооценка у подростков способна нарушить их социальные связи, что затрудняет или делает невозможной интеграцию личности в социум. Неразрешенные задачи переходного периода негативно сказываются на дальнейшей жизни человека. Именно поэтому крайне важно помочь подростку сформировать правильную самооценку, прежде всего, путем улучшения его общения с другими людьми, особенно со сверстниками.

Список источников

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности. М., 2022.

2. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2023. 224с.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2024. С. 245–272.

4. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. 2020. № 6.

5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6т. М., 2024. Т. 4. С. 5–243; Т. 5. С. 137–198.

6. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 2024. № 1. С. 11–24.

7. Куперсмит С. Предпосылки самооценки. М., 2023.

8. Липкина А.И. Психология самооценки школьника. М.: НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР, 2024. 35с.

9. Петровский В.А., Калиненко В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д: Цветная печать, 2024. 88 с.

10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Московский гос. ун-т, 2023. 360 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

КРИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ: ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ЧИТАТЬ НАУЧНУЮ ЛИТЕРАТУРУ И ВЕСТИ ЗАПИСИ

Детинко Ю.И.,
кандидат филологических наук, доцент,
Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск,
Кошкина И.В.,
старший преподаватель,
Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск,
Щербакова М.В.,
старший преподаватель,
Сибирский федеральный университет,
Россия, г. Красноярск

Аннотация. Рассмотрены основные характеристики критического мышления и его взаимосвязь с критическим чтением. Внимание акцентировано на развитии самостоятельного критического мышления студентов через активное взаимодействие с научным текстом, что способствует вдумчивому чтению и формированию аналитических способностей и критической оценки информации. Описаны различные подходы к чтению научной литературы, даны практические рекомендации по поэтапному изучению источников, составлению конспекта, фиксации заметок и ведению записей.

Ключевые слова: критическое мышление, критическое чтение, виды критического чтения, ведение записей, конспектирование

Для цитирования: Детинко Ю.И., Кошкина И.В., Щербакова М.В. Критическое чтение: формирование умения читать научную литературу и вести записи // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 79–83.

Умение критически мыслить играет ключевую роль в коммуникативно-познавательной деятельности исследователя и способствует эффективному выполнению научно-исследовательской работы. Критичность мышления рассматривается как качество, которое позволяет осуществлять анализ, рефлексию и строгую оценку процесса и результатов умственной деятельности, учитывать разнообразие подходов в научно-исследовательской практике, обнаруживать сильные и слабые стороны в приведенных положениях, рассматривать спорные понятия и теоретические проблемы с целью их дальнейшего развития, доказывать истинность выдвигаемых предположений, вырабатывать аргументы и принимать независимые обоснованные решения [5, с. 107–108; 8, с. 193; 7, с. 12]. Важно понять, что «критическое мышление – это не просто набор умений, но способность использовать эти умения в качестве основания собственных действий» [8, с. 193]

© Детинко Ю.И., Кошкина И.В., Щербакова М.В., 2026

и, как следствие, для конструирования своего собственного научного знания. Создание своего текста иногда представляет сложность для начинающего исследователя, в том числе потому что студент не всегда умеет читать научный текст критически, анализируя и оценивая имеющиеся в нем положения, а также потому что не знает, как вести качественные записи, которые помогли бы ему перейти от чтения к написанию собственного научного текста.

Достаточно большой объем информации, с которым должен ознакомиться студент в рамках научно-исследовательской работы, требует умения «правильного чтения», т. е. умения «воспринять и понять, а также усвоить и систематизировать информацию, которая была им получена из источников учебно-научного, научного и профессионального характера» [11, с. 84]. Правильно организованное и последовательное чтение – это всегда актуальный творческий процесс осмысления прочитанного, спора с автором, выдвижения собственных положений [3, с. 50]. При этом ведение записей – непременное условие грамотной работы с научными источниками. Помимо таких очевидных плюсов чтения «с карандашом в руке», как, например, фиксация информации и библиографических данных источника, данный вид деятельности помогает лучше понять прочитанное, выстроить общее видение проблемы или структуры раздела, установить логические связи между идеями, суммировать изученное, выделить проблемные вопросы и др. Целью данной статьи является систематизация подходов, способствующих формированию умения читать научную литературу критически и вести записи прочитанного в рамках выполнения научно-исследовательской работы.

Критическое мышление и умение аналитически читать научные источники – взаимозависимые процессы, реализация которых способствует более продуктивной работе с научным текстом. И.М. Саникович утверждает, что для развития навыков критического мышления необходимо развить навыки продуктивного (критического) чтения, «подразумевающего осмысление информации с позиций ее достоверности и значимости» [10, с. 256]. Обосновывая высокий методический потенциал навыков критического чтения для развития критического мышления, Л.В. Бедрицкая и Л.И. Василевская говорят о том, что «зрелый, грамотный читатель видит не только то, что конкретно написано в этом тексте, он сопоставляет с уже имеющимися знаниями, анализирует, оценивает достоверность и надежность аргументации, доказательность выводов и т.д.» [1, с. 228]. Навыки критического (или академического) чтения представляются значимыми с точки зрения оценки и рефлексии полученного научного знания, а также обеспечения разностороннего подхода к анализируемой информации.

Существуют разные подходы к чтению научной литературы. Так, З.И. Комарова выделяет *просмотровое (беглое) чтение*, *ознакомительное (поисковое) чтение* и *изучающее (осмысливающее) чтение.* Целью просмотрового (беглого) чтения является получение общего представления о содержании крупной работы, чтобы решить вопрос о целесообразности ее детального изучения. Такой вид чтения осуществляется через просмотр заголовков, оглавления, введения, заключения и может быть использован для составления первичной библиографии. Ознакомительное (поисковое) чтение направлено на изучение небольших по объему работ с целью получения общей, основной, информации для понимания круга

вопросов, поднимаемых в работе. Изучающее (осмысливающее) чтение нацеленно на продуктивное восприятие информации и дальнейшее ее использование. Обычно текст читается целиком в медленном темпе и сопровождается перечитыванием отдельных мест [3, с. 49].

По мере чтения научного текста необходимо делать заметки на полях, используя любой удобный стиль и формат; необходимо записывать все вопросы, которые возникают при чтении текста, подчеркивать ключевые идеи автора; отмечать / помечать данные, которые кажутся наиболее важными или в которых есть сомнения. Суть заметок заключается в том, чтобы демонстрировать собственное растущее понимание исследователя того, как он отвечает на поставленный вопрос, а также как сделанные комментарии отражают размышления исследователя о их пользе для аргументации [2, с. 123].

По стилю ведения записи могут быть разнообразными и зависят от предпочтений исследователя. Наиболее часто используется подчеркивание или выделение текста цветом; записи на полях, комментарии, вопросы; схемы, диаграммы или линейные записи. Интересным представляется формат ведения записей, когда страницу разделяют на две или три колонки, где в первой колонке пишется цитата из источника с выходными данными, далее дополнительный аргумент самого автора, а в последней колонке – комментарий исследователя.

П.Н. Костылев выделяет несколько стратегий, характерных для чтения научной литературы в зависимости от этапа исследования: *поисковое, конспективное, глубокое* и *контекстное чтение*. Отмечается, что на начальном этапе основной стратегией является конспектирование, а для продвинутого уровня более подходит стратегия вчитывания, или медленного (глубокого) чтения. Если рассмотреть процесс работы с академическим исследованием линейно: от просмотра текста через конспектирование всего необходимого материала к вчитыванию и перечитыванию, то результатом этого процесса станет формирование «авторского прочтения текста» [4].

Подчеркнем важность конспективного чтения для начинающих исследователей как этапа подготовки к написанию научного текста, поскольку составление конспекта – это эффективный способ проверки адекватности понимания извлеченной из текста информации [6, с. 194].

На начальном этапе научной деятельности студент обычно выписывает цитаты из научного источника и указывает ссылку на полное библиографическое описание источника и номер страницы. Как отмечает Е. Ярская-Смирнова, очень важно «в процессе конспектирования записывать свои собственные комментарии, мысли, мнения, идеи», так как это позволяет в данных комментариях продолжить мысль автора, подвергнуть ее сомнению, согласиться или поспорить с автором [12, с. 65]. При этом важно делать различие между словами источника или собственными размышлениями [2, с. 119], чтобы в дальнейшем избежать путаницы в идеях.

О.В. Шунякова и К.Д. Табатчикова выделяют алгоритм работы с научным текстом, который состоит из *чтения текста, выделения микротем в тексте, выделения тема-рематических цепочек* (предполагающих соотношение старого и нового знания в высказывании), *определения узкоспециальных терминов, построения с ними тематических схем и моделей, отражающих содержание*

прочитанного текста [11, с. 86]. Демонстрация связей между идеями и реакции (мысли) по поводу идей также представляет собой важный этап формирования своего видения изложенных в научной литературе положений и способности показать свое отношение в прочитанному.

Весьма практичной видится четырехступенчатая стратегия критического чтения, предложенная В.Р. Ружиэйро [9, с 128–134], поскольку включает перечень вопросов, а также рекомендации, которые исследователь может использовать на каждом этапе работы с научным источником. Так, автор выделяет следующие ступени: *просмотреть, поразмыслить, прочесть и оценить*.

Просмотр, как пишет В.Р. Ружиэйро, предполагает общее ознакомление с работой, занимающее примерно 15–20 мин. для книги и 5–10 мин. для статьи. Во время просмотра исследователь должен найти ответы на следующие вопросы: *О каком спорном вопросе пишет автор? Какова авторская позиция по этому вопросу? Какие основные разделы (подтемы) этой книги или статьи? Много ли фактов предлагает автор в поддержку своей точки зрения?*

Если это книга, то рекомендуется просмотреть предисловие, введение, оглавление и библиографию. В статье можно просмотреть введение, заголовки разделов, выводы.

Следующая ступень – размышление – означает проверку собственных взглядов, а не взглядов автора, и нацелена на исключение субъективности в суждениях. Здесь разумно спросить себя: *какие идеи у меня есть об этом предмете, которые могут создать необъективность в пользу авторской точки зрения или против нее и помешают мне судить о ней справедливо?* Важно привлечь различные взгляды, рассмотреть проблему с разных сторон.

Ступень прочтения нацелена на углубление и уточнение своего понимания. На этой ступени важно вести записи и фиксировать всю нужную информацию. При этом следует ограничиваться выделением (подчеркиванием) не более одного предложения на несколько абзацев, по возможности добавлять свои вопросы и размышления на полях. По сути, результатом прочтения книги или длинной статьи становится ее конспект, пересказ основных идей довольно близко к содержанию оригинала.

Завершающая ступень стратегии – оценка – предполагает не только перечитывание своего конспекта, но и обращение к первоисточнику для уточнения некоторых моментов. Здесь исследователь опирается на следующие вопросы: *Нет ли у автора каких-либо расплывчатых или двусмысленных понятий (которые могут иметь больше одного значения)? Относятся ли факты, использованные автором, к данному вопросу? По-прежнему ли современны источники информации, на которые ссылается автор? Все ли эксперты, на которых ссылается автор, авторитетны и надежны?*

Очевидно, что критическое чтение отличается сложной организацией процесса изучения научных источников и предполагает активную вовлеченность исследователя в поиск ответов на поставленные вопросы.

Таким образом, развитие навыков критического чтения и мышления является важнейшим фактором успешной научно-исследовательской деятельности студента. Критическое чтение – это не просто изучение проблематики исследования, а сложный, аналитический и творческий процесс, который требует погружения

в источник и умения правильно вести записи прочитанного для дальнейшего использования их в написании своего научного текста. Эффективное восприятие и анализ научных источников требуют системного подхода, включающего разнообразные стратегии чтения, ведение качественных записей и умение критически оценивать информацию. Освоение этих навыков способствует формированию самостоятельного и аналитически ориентированного исследовательского мышления, что в конечном итоге повышает качество научных работ и ведет к профессиональному росту.

Список источников

1. Бедрицкая Л.В., Василевская Л.И. К критическому мышлению через критическое чтение // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО. Могилев: Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова, 2020. С. 227–230.
2. Бут У.К., Коломб Г.Дж., Уильямс Дж.М. Исследование: Шестнадцать уроков для начинающих авторов / пер. с англ. А. Станиславского. М.: Флинта: Наука, 2004. 360 с.
3. Комарова З.И. Технология научных исследований в системной методологии современной лингвистики. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта, 2018. 208 с.
4. Костылев П.Н. Академическое чтение в гуманитарных науках // Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 10, вып. 1: Пространство и время текста. URL: https://j-spacetime.com/actual%20content/t10v1/t10v1_PDF/2227-9490e-aprovr_e-ast10-1.2015.22.pdf (дата обращения: 28.10.2025).
5. Котюрова М.П., Соловьева Н.В. Современный научный текст (сквозь призму дискурсивных изменений). М.: Флинта, 2019. 264 с.
6. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
7. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Санкт-Петербург: КАРО, 2009. 144 с.
8. Осаченко Ю.С., Суханова С.Ю., Эннс И.А. Критические мышление как основа научно-издательской культуры // Сборник тезисов Международной конференции по передовым технологиям обучения / под ред. Е.А. Другова. Томск: Томский гос. ун-т, 2020. С. 192–196.
9. Ружиэйро В.Р. Мышление: Пятнадцать уроков для начинающих авторов / пер. с англ. А. Станиславского. М.: Флинта: Наука, 2006. 440 с.
10. Саникович И.М. Формирование умения критического осмысления информации обучаемыми при чтении научных, научно-популярных и публицистических текстов // Берковские чтения – 2023. Книжная культура в контексте международных контактов: в 2 т. Москва, 2023. Т. 2. С. 253–259.
11. Шунякова О.В., Табатчикова К.Д. Академическое чтение как способ работы со специальным учебно-научным текстом // Филологическое образование в период детства. 2023. № 30. С. 83–88.
12. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста. М.: Вариант, 2013. 156 с.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ С ТЕХНОЛОГИЯМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Джиоева О.О.,
кандидат экономических наук, доцент,
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет),
Россия, г. Владикавказ,
Танделова О. М.,
кандидат экономических наук, доцент,
Северо-Кавказский горно-металлургический институт
(Государственный технологический университет),
Россия, г. Владикавказ

Аннотация. Цифровая среда и технологии искусственного интеллекта (ИИ) являются неотъемлемой частью современного образования. Они предоставляют уникальные возможности доступа к информации, продвинутые инструменты анализа и обработки данных, а также позволяют автоматизировать и оптимизировать процессы управления обучением. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием технологий и их интеграцией в образовательные процессы, что открывает новые возможности для улучшения качества образования и управления учреждениями.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательная деятельность, управление образовательными организациями, искусственные технологии, цифровая среда.

Для цитирования: Джиоева О.О., Танделова О.М. Управление образовательными проектами с технологиями искусственного интеллекта // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 84–88.

Искусственный интеллект (ИИ) преобразует наш мир. Этот комплекс технологий обладает огромным потенциалом для благих целей: от открытия новых областей научных исследований и оптимизации энергетических сетей до улучшения здоровья населения и сельского хозяйства, а также содействия более широкому прогрессу в достижении целей в области устойчивого развития (ЦУР).

Вместе с тем, если оставить ИИ без управления, его возможности могут не реализоваться или же распределяться неравномерно. Увеличение цифрового разрыва может привести к тому, что преимуществами ИИ смогут воспользоваться лишь несколько государств, компаний и отдельных лиц. Упущенные шансы – неспособность воспользоваться преимуществами ИИ и поделиться ими из-за отсутствия доверия или неблагоприятных условий, таких как изъяны потенциала и неэффективное управление, – могут ограничить сферу возможностей. ИИ несет в себе и другие риски.

© Джиоева О.О., Танделова О.М., 2026

Быстрые, непрозрачные и автономные системы ИИ бросают вызов традиционным системам регулирования, а все более мощные системы могут радикально изменить мир трудовой деятельности. Автономное оружие и использование ИИ в целях обеспечения общественной безопасности ставят серьезные вопросы в том, что касается права, безопасности и гуманитарной сферы. Сегодня на глобальном уровне существует дефицит управления в отношении ИИ.

Управление ИИ имеет ключевое значение не только для решения проблем и нейтрализации рисков, но и для обеспечения того, чтобы мы использовали потенциал ИИ таким образом, чтобы никто не остался в стороне.

Чтобы преимущества ИИ были полностью реализованы и получены не только несколькими людьми в небольшом количестве стран, необходимо создать соответствующие механизмы на глобальном уровне. Для того, чтобы ИИ использовался на общее благо, а его возможности распределялись справедливо, потребуются правительственные и межправительственные меры по стимулированию участия частного сектора, научных кругов и гражданского общества. Для этого всфере цифровизации существуют законодательные и нормативные акты:

- Закон ЕС об искусственном интеллекте – комплексный закон, содержащий классификацию систем ИИ по уровню риска.
- Принципы ИИ ОЭСР – межправительственный стандарт, созданный для политики в области ИИ.
- Рекомендации ЮНЕСКО по этике ИИ – всеобъемлющий стандарт, основанный на правах человека.

Любая система управления должна формировать стимулы на глобальном уровне, с тем чтобы способствовать достижению более масштабных и всеохватывающих целей, а также помогать выявлять параметры компромиссов и действовать соответствующим образом.

Цифровая среда и технологии искусственного интеллекта (ИИ) являются неотъемлемой частью современного образования. Они предоставляют уникальные возможности доступа к информации, продвинутые инструменты анализа и обработки данных, а также позволяют автоматизировать и оптимизировать процессы управления обучением

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) используются в управлении образовательными проектами для оптимизации учебного процесса, автоматизации рутинных задач и анализа данных. ИИ позволяет создавать персонализированные образовательные программы, автоматизировать проверку заданий, адаптивное тестирование и принимать более обоснованные управленческие решения.

Технологию активно внедряют во всех сферах бизнеса, и менеджмент не стал исключением. Сегодня ИИ-технологии все чаще применяют для управления бизнес-процессами и проектами. В статье расскажем, как начать использовать искусственный интеллект и интегрировать его в инфраструктуру компании.

Управление образовательными проектами выходит на новый уровень: искусственный интеллект (ИИ) меняет привычные подходы к планированию, отслеживанию и выполнению задач.

Качественное управление возможно только при наличии полной информации о субъектах и характере процесса обучения, как на начальном этапе, так и на протяжении всего образовательного процесса.

Управление искусственным интеллектом – это система процессов, стандартов и инструментов, направленных на эффективный и безопасный контроль жизненного цикла ИИ-систем. В понятие управления входят, например:

- разработка и внедрение правил применения ИИ;
- выстраивание процедур мониторинга и аудита алгоритмов;
- обеспечение прозрачности работы моделей;
- регулирование доступа к данным;
- ведение журналов событий и протоколирование решений;
- создание стандартов безопасности и этики.

Грамотное управление ИИ важно, прежде всего, для минимизации рисков, которые включают следующие цели:

- минимизация предвзятости в алгоритмах и моделях;
- защита приватности и персональных данных пользователей;
- исключение недобросовестного или опасного использования технологий;
- достижение прозрачности при принятии решений системами ИИ;
- соблюдение законодательства;
- повышение доверия к ИИ среди сотрудников, клиентов и общества;
- эффективность использования ресурсов и автоматизации.

В организациях и учебных заведениях внедрение и контроль использования ИИ – это командная задача. Ответственность распределяется между несколькими ключевыми ролями:

- *руководство* определяет стратегию внедрения ИИ, утверждает этические нормы и ключевые правила;
- *IT-департамент* отвечает за разработку, настройку и внедрение технических решений ИИ;
- *специалисты* по безопасности контролируют сохранность данных, реагируют на инциденты, реализуют защиту информации;
- *юристы-оценивают* соответствие ИИ-решений законам, разрабатывают регламенты обращения с персональными данными;
- *аудиторы и специалисты по внутреннему контролю* проверяют соблюдение процедур, стандартизируют подходы и выявляют отклонения.

Управление образовательными проектами с ИИ связано с глобальными изменениями: ростом удаленной работы, цифровизацией и стремлением к гибкости. Платформы помогают бизнесу адаптироваться к нестабильным условиям, будь то смена приоритетов или внезапные риски.

Управление обучением в цифровой среде требует всестороннего и постоянного обновления, чтобы быть адаптированным к быстро меняющимся технологиям и потребностям обучающихся и включает в себя множество разнообразных видов деятельности и подходов, которые позволяют обеспечить эффективное и качественное образование. Обозначим основные аспекты управления обучением в цифровой образовательной среде:

1. *Управление контентом:* обучение в цифровой образовательной среде часто предполагает использование онлайн-платформ для предоставления учебного контента. Управление контентом в рамках них включает в себя создание, редактирование, публикацию и обновление учебных материалов, а также их организацию и структурирование для удобного доступа студентов.

2. *Управление доступом:* важно обеспечить не только постоянный и легкий, но и безопасный и конфиденциальный доступ к цифровым ресурсам и данным. Управление доступом позволяет администраторам управлять правами доступа студентов, преподавателей и других участников образовательного процесса. Этот процесс невозможен без защиты данных, которая становится неотъемлемой частью управления обучением в цифровой среде.

3. *Управление аналитикой:* цифровые средства позволяют собирать большое количество данных о процессах обучения. Мониторинг и анализ этих данных помогают выявлять тенденции, оценивать успеваемость студентов, корректировать их образовательную траекторию и оптимизировать образовательные программы.

4. *Управление обратной связью:* цифровые средства позволяют создавать интерактивные учебные материалы и платформы для обратной связи. Это способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс и повышению их мотивации.

5. *Управление персонализированным обучением:* цифровая образовательная среда предоставляет возможности для адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности и уровень знаний студентов. Это можно достичь через использование алгоритмов машинного обучения и персонализированных рекомендаций.

6. *Управление коммуникацией:* цифровые средства обеспечивают возможность совместной работы и общения студентов и преподавателей, даже на расстоянии. Важно управлять инструментами для коммуникации и совместной работы. Технология искусственного интеллекта являются эффективным инструментом реализации каждого рассмотренного аспекта управления. Наибольший интерес представляет его инструментарий, который позволяет педагогу без помощи технических специалистов создавать учебный контент и настраивать управление обучением на его основе.

ИИ в управлении проектами – это не роскошь, а инструмент для порядка и скорости. Он делает процессы прозрачными, сокращает ошибки и помогает бизнесу сосредоточиться на главном. Платформы с ИИ подходят и стартапам, и корпорациям: первые экономят ресурсы, вторые синхронизируют масштабы.

Список источников

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. 2020. № 3. С. 80–88.

2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М.: Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. URL:

https://iite.unesco.org/ru/publications/iskusstvennyjintellekt-v-obrazovanii-izmenenie-tempov-obucheniya/.

3. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы // Научный Татарстан. 2020. № 4. С. 84–89.

4. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3/42. С. 113–122.

5. Токтарова В.И. Педагогическое управление процессом обучения студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. № 1 (85). С. 178–184.

6. Dean J., Ghemawat S. MapReduce: Simplified Data Processing on Large Clusters. 2010. URL: https://www.adrian.idv.hk/2010-05-21-dg04-mapreduce/.

7. Управление проектами в эпоху ИИ: как упростить контроль задач. URL: https://companies.rbc.ru/news/1u5v96i8pf/upravlenie-proektami-v-epohu-ii-kak-uprostit-kontrol-zadach/.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И АНКЕТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЛИНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ: ДИНАМИКА, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Доманицкая Н.В.,
директор, Заслуженный работник культуры РФ,
Дворец культуры железнодорожников
Калининградской железной дороги –
филиала ОАО «Российские железные дороги»,
Россия, г. Калининград

Аннотация. Gредставлены результаты опытно-поискового исследования, направленного на выявление перспектив развития музыкального образования в Калининградской области. Исследование опирается на культурно-исторический (Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман), аксиологический (Е.В. Николаева) и системно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков) подходы, позволяющие рассматривать музыкальное образование как интегративную систему художественно-творческого, когнитивного и духовно-нравственного развития личности. Анализ данных анкетирования педагогов детских школ искусств, общеобразовательных и профессиональных учреждений региона выявил устойчивую динамику профессионального самосознания, рост интереса к историко-педагогическому наследию актуализацию гуманистических ценностей и стремление к интеграции инновационных и традиционных методик. Результаты исследования подтвердили значимость личностно-ориентированного и культуросообразного подходов в педагогической практике, а также обозначили перспективы развития региональной модели музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, Калининградская область, педагогическая диагностика, культурно-исторический подход, аксиологический подход, педагогическая рефлексия, региональная образовательная система

Для цитирования: Доманицкая Н.В. Результаты опытно-поискового исследования и анкетирования педагогов музыкального образования в Калининградской области: динамика, тенденции, перспективы // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 89–93.

Современная педагогическая наука фиксирует противоречие между сохранением традиционных художественно-педагогических ценностей и необходимостью инновационного обновления содержания образования.

Музыкально-педагогическое образование в нашей стране – это системный процесс профессиональной подготовки специалистов, интегрирующий музыкально-исполнительскую, теоретико-аналитическую и психолого-педагогическую составляющие, направленный на формирование комплексных компетенций в области преподавания музыкального искусства. Теоретико-методологической основой данного образовательного вектора выступает синтез традиционных педагогических концепций (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин,

© Доманицкая Н.В., 2026

Е.В. Николаева, Г.М. Цыпин, Л.А. Рапацкая, Г.П. Стулова, А.В. Торопова, Т.Г. Мариупольская) и современных образовательных парадигм, включая компетентностный, личностно-ориентированный и цифровой подходы.

Музыкальное образование, как отмечает Б.В. Асафьев [1], является не только средством профессиональной подготовки, но и особой формой духовного общения, направленной на развитие эмоционально-смыслового опыта личности. В публикациях Е. В. Николаевой [5; 6] подчеркивается аксиологическая миссия музыкального воспитания, обеспечивающая формирование культурной идентичности и ценностных ориентиров личности.

В контексте Калининградской области, обладающей уникальным историко-культурным статусом, проблема музыкального образования приобретает особое значение. Регион, являясь пространством пересечения европейских и отечественных культурных традиций, нуждается в системе художественно-образовательной работы, основанной на принципах культурной преемственности и духовной интеграции (Л.А.Зорькина [3]). Именно в этой связи проведение опытно-поискового исследования, направленного на анализ профессиональных установок и ценностных приоритетов педагогов музыкального образования, представляется актуальным и научно значимым.

Опытно-поисковое исследование проводилось в 2024–2025 гг. на базе детских школ искусств, музыкального колледжа и образовательных организаций Калининградской области. В анкетировании приняли участие 120 педагогов различных возрастных категорий и уровней профессиональной подготовки. Выборка была репрезентативной по отношению к общей структуре регионального музыкально-образовательного корпуса.

Методологическую основу исследования составили культурно-исторический и аксиологический подходы, определяющие понимание музыки как феномена духовной коммуникации (Б.В. Асафьев [1]; В.Н. Холопова [11]; психолого-педагогическая теория музыкальных способностей (Б.М. Теплов [9]; Г.М. Цыпин [10]; Т.Г. Мариупольская [4]).

Для реализации целей исследования применялись следующие методы:

- **анкетирование** педагогов (закрытые и открытые вопросы), направленное на выявление профессиональных установок, ценностных ориентаций и оценки условий педагогической деятельности;
- **качественный анализ** ответов, позволивший выделить устойчивые тенденции и противоречия в профессиональном самосознании;
- **контент-анализ** текстов и высказываний респондентов с целью выявления доминирующих смысловых полей в педагогическом дискурсе;
- **метод экспертной оценки**, использованный для проверки валидности полученных данных.

Научно-методическая логика исследования строилась в соответствии с подходами, изложенными в трудах Р.И. Платоновой [7], где моделирование в педагогике рассматривается как способ системного анализа и проектирования образовательных процессов.

Анализ данных анкетирования показал, что более 80% педагогов отмечают возрастание значимости духовно-нравственного воспитания средствами музыки, а 67% акцентируют потребность в изучении отечественных методических традиций. При этом 72% респондентов проявляют устойчивый интерес к инновационным образовательным технологиям, включая проектные формы обучения и междисциплинарные музыкальные практики.

Кроме этого, результаты анкетирования педагогов, позволяют более детально раскрыть структурно-смысловые и аксиологические доминанты профессионального самосознания современного педагога музыкального образования Калининградской области. Полученные данные отражают не только специфику региональной педагогической практики, но и общие тенденции трансформации отечественной музыкально-образовательной среды.

Как показывает анализ анкет педагогов музыкального образования наиболее значимым направлением профессиональных ориентаций является осознание духовно-нравственной миссии музыки в образовательном процессе (83% респондентов). Данный показатель позволяет утверждать, что значительная часть педагогического сообщества рассматривает музыкальное образование не просто как инструмент формирования профессиональных навыков, но прежде всего как средство духовного и культурного развития личности. Эта тенденция корреспондирует с положениями аксиологического направления музыкальной педагогики (Е.В. Николаева [3; 4]; Н.В. Доманицкая [2]), в рамках которого музыка воспринимается как ценностно-смысловое ядро образовательного процесса, обеспечивающее связь между личностью, культурой и духовным опытом общества.

Второй по значимости тенденцией выступает актуализация гуманистических ценностей (80%), что свидетельствует о смещении профессиональных приоритетов педагогов в сторону личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Подобный сдвиг согласуется с теоретическими концепциями Б.В. Асафьева [1] и В.Н. Холоповой [11], согласно которым музыкальное искусство выполняет функцию духовного общения, способствуя самораскрытию внутреннего мира человека и его социокультурной идентичности.

Интересной в исследовательском плане представляется также позиция, отражающая стремление педагогов к интеграции инновационных методик (72%) и к сохранению интереса к историко-педагогическому наследию региона (67%). Это свидетельствует о формировании в профессиональном сообществе интегративного типа мышления, основанного на диалоге традиций отечественной музыкальной школы (Б.М. Теплов [6], Г.М. Цыпин [5], Р.Н. Слонимская [8]) и современных образовательных технологий. Подобная синтетическая установка позволяет не только сохранить преемственность культурных ценностей, но и адаптировать их к изменяющимся условиям образовательной среды в Калининградской области. В то же время сравнительно низкие показатели по направлениям развития рефлексивных компетенций (58%) и потребности в методической поддержке (64%) указывают на сохраняющуюся потребность педагогов в повышении

уровня методологической культуры и профессиональной рефлексии. Это подтверждает наблюдения Т.Г. Мариупольской [4], подчеркивающей необходимость развития аналитико-рефлексивных умений как основы педагогического саморазвития и исследовательской компетентности.

Результаты анкетирования демонстрирует доминирование ценностно-смысловых и духовно-ориентированных установок при относительном снижении внимания к инструментально-практическим аспектам (методика, диагностика, исследовательские навыки). Такое распределение акцентов отражает устойчивую гуманистическую направленность регионального профессионального сообщества и вместе с тем выявляет потенциальную зону роста – необходимость системной поддержки педагогов в сфере проектно-исследовательской деятельности.

В целом, результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что педагоги музыкального образования Калининградской области демонстрирует высокую степень аксиологической зрелости и гуманитарной самоидентификации, что полностью согласуется с культурно-историческим контекстом региона и тенденциями развития отечественной педагогики музыкального образования. Одновременно выявляется потребность в разработке механизмов методического сопровождения, направленных на формирование инновационного мышления, развитие исследовательской активности и укрепление профессиональной рефлексии.

Список источников

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Доманицкая, Н. В. Музыкальное образование в Калининградской области: региональная специфика педагогической модели // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. URL: https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN423.pdf (дата обращения: 18.10.2025).
3. Зорькина Л.А. Становление и развитие региональной системы повышения квалификации учителей в Калининградской области в условиях реформ школьного образования (1946–1991 гг.). Калининград : Балтийский федер. ун-т им. И. Канта, 2013. 232 с.
4. Мариупольская Т.Г. К вопросу о содержании обучения в музыкально-исполнительских классах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 153–158.
5. Николаева Е.В. Исследование истории музыкального образования: «подводные рифы» на пути к «горным вершинам» // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10, № 4. С. 9–24.
6. Николаева Е.В. Профессионально-ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов. М.: Прометей, 2018. 210 с.
7. Платонова Р.И. Моделирование в научно-педагогических исследованиях // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-nauchno-pedagogicheskih-issledovaniyah (дата обращения: 18.10.2025).
8. Слонимская Р.Н. Становление профессионального музыкального образования в России: к постановке проблемы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Вып. 9. С. 216–222. URL: https://rep.herzen.spb.ru/publication/8188 (дата обращения: 18.10.2025).
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: АН СССР, 1947. 348 с.

10. Цыпин Г.М. Музыкальные способности: сущность, структура, развитие. М.: Музыка, 1981. 240 с.

11. Холопова В.Н. Теоретические идеи Б. В. Асафьева и их развитие в музыкознании XX века // Идеи Б.В. Асафьева в музыкальной науке и образовании. М.: Прометей, 2017. С. 15–28.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ МОТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Донская С.Д.,
студент,
Волгоградский государственный университет,
Россия, г. Волгоград

Аннотация. Представлены философско-педагогические основы и современные мотивы изучения иностранных языков. Подчеркнуто, что в нашем взаимосвязанном мире английский язык – это не просто предмет изучения, а мощный инструмент, открывающий безграничные возможности для общения.

Ключевые слова: иностранный язык, развитие, мотивы изучения иностранных языков, общение

Для цитирования: Донская С.Д. Философско-педагогические основы и современные мотивы изучения иностранных языков // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 94–96.

Вклад в понимание процесса изучения иностранных языков внесли многие известные отечественные и зарубежные деятели науки и образования, включая Ф. Энгельса, К. Маркса, М.В. Ломоносова, Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупскую, М. И. Калинина, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского, Л.В. Щербу, И.Л. Бим, И.А. Зимнюю, Н.Д. Гальскову и других. Все они подчеркивают, что язык – это не просто средство общения, но и мощный фактор формирования личности, ее интеллектуального, нравственного и духовного развития. Особое значение иностранный язык приобретает в развитии способности к критическому мышлению. Знание иностранных языков позволяет глубже понять прошлое и настоящее других народов, оценить богатство мировой культуры и повысить уровень филологической грамотности учащихся [1].

Еще в XVIII в. французский философ Ф. Вольтер говорил, что «знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку». Великий немецкий мыслитель И. Гете, отмечая взаимосвязь языков, говорил: «Кто не знает иностранных языков, тот ничего не смыслит и в своем родном языке».

Сегодня, чтобы быть в тренде и чего-то добиться, без иностранного языка никак не обойтись. Это уже не просто «хорошо бы знать», а прямо-таки must-have! Все больше людей понимают, что знание языка – это ключ к новым дверям, к новым возможностям и к более насыщенной жизни. Это как будто добавляет красок в твой внутренний мир [2].

В современном мире освоение иностранного языка – это инвестиция в собственное развитие и залог успеха. Это не просто дополнительный навык, а мощный инструмент, который открывает двери к глобальным возможностям и обогащает вашу личность. Стремление к изучению языков сегодня продиктовано

© Донская С.Д., 2026

желанием расширить горизонты, получить новые перспективы и сделать свою жизнь более полной и интересной.

Иностранные языки в XXI в. – это ключ к глобализации, бизнесу, науке, образованию и культуре, причем английский язык остается доминирующим языком международного общения и интернета [3].

Однако растет важность и других иностранных языков. Например, китайский язык – язык крупнейшей экономики, важен в торговле; испанский язык – широко распространен в Америке и Европе, французский – язык дипломатии, культуры и искусства, арабский – ключевой энергетический язык Ближнего Востока и Северной Африки. Изучение языков развивает мышление, расширяет возможности карьерного роста, путешествий и культурного обмена, а современные технологии делают процесс более интерактивным.

Лучше всего, если умный и целеустремленный человек знает несколько языков и постоянно их подтягивает. Учить иностранные языки – совсем не скучно! Это интересное, захватывающее и творческое дело, которое расширяет кругозор, способствует развитию мировоззрения, улучшает логическое мышление и учит выражать свои мысли просто, четко, емко и понятно.

С другой стороны, освоение иностранного языка представляет собой задачу, требующую более глубокого понимания, чем может показаться на первый взгляд. Это многоэтапный и трудоемкий процесс, который неизбежно сопряжен с затратами времени и значительными усилиями. Мотивационные факторы, побуждающие к изучению иностранных языков, также разнообразны. Среди них выделяются прагматические соображения, интеллектуальные стимулы и, в некоторых случаях, эмоционально окрашенные причины.

Одной из основных причин важности изучения английского в XXI в. является то, что он открывает мир возможностей для людей. Так как английский язык является языком международного бизнеса, образования и дипломатии, владение английским поможет людям быть конкурентоспособными на мировом рынке труда. Например, многие многонациональные компании требуют, чтобы их сотрудники имели хорошее владение английским для эффективного общения с коллегами и клиентами из разных стран.

И это еще не все: английский язык – это ключ к огромному миру информации и ресурсов. Подумайте сами: сегодня почти все самое интересное и важное, будь то статьи в интернете, обучающие видео, или серьезные научные работы, доступно на английском. Если вы понимаете английский, вы буквально получаете доступ к сокровищнице знаний, которая поможет вам быть в курсе всего, что происходит, и всегда быть на шаг впереди в своей области.

Чтобы успешно ориентироваться в современном, стремительно развивающемся мире и максимально эффективно использовать доступные данные и информацию, нам необходим общий язык для взаимопонимания. Английский язык, благодаря своей повсеместной распространенности, превратился в ключевой ресурс, аккумулирующий знания в самых разных областях, от социальных вопросов до политических процессов [4].

Мы используем английский язык в большинстве наших международных коммуникаций. Хотя это не самый легкий и доступный язык в мире, 53 страны

назвали его своим официальным языком. Более того, около 400 млн человек во всем мире используют его в качестве своего первого языка. Таким образом, будучи самым распространенным вторым языком в мире, будет полезно выучить этот язык, чтобы открыть двери для новых возможностей.

Список источников

1. Андреева Е.М. Инновации в образовании // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов. Ижевск: Удмурдский гос. ун-т, 2018. Т. 1. С. 13–18.

2. Зубарева Д.В. Изучение английского языка в XXI веке // Мир педагогики и психологии. Ноябрь 2024. № 11 (100). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/izuchenie-anglijskogo-yazyka-v-xxi-veke.html (дата обращения: 15.10.2025).

3. Капитонов Б.А. Роль английского языка в обществе 21 века // Учительский журнал. URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/2343 (дата обращения: 10.10.2025).

4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ НЕТРАДИЦИОННОЙ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Еременкова Е.Б.,
воспитатель,
детский сад № 58,
Россия, г. Астрахань,
Яловенко А.В.,
воспитатель,
детский сад № 58,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрены вопросы значимости и актуальности нетрадиционных техник рисования для развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: творчество, дошкольный возраст, нетрадиционные техники рисования, творческие способности, традиционные техники рисования

Для цитирования: Еременкова Е.Б., Яловенко А.В. Эффективные приемы нетрадиционной техники рисования в деятельности детей дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 97–100.

Дошкольный возраст – это важнейший этап в развитии личности ребенка, приобщении его к миру культуры, искусства и общечеловеческих ценностей. В практике обучения детей в ДОУ используется в основном традиционная форма художественного образования, как рисование. Рисование является одним из важнейших средств познания мира и развития знаний эстетического воспитания, поскольку связано с самостоятельной творческой деятельностью ребенка. В ходе рисования используются такие традиционные техники как: графические или простые карандаши, цветные восковые мелки, кисти и акварельные краски, гуашь и пастель. Формирование творческой личности является одной из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Ее решение должно начинаться в дошкольном возрасте.

Одна из задач обучения рисованию в детском саду – это научить ребенка изображению предметов и явлений как средству образного отражения жизненных впечатлений. Изобразительная деятельность ребенка приобретает художественно-творческий характер по мере овладения им способами изображения. Продуктом художественно-творческой деятельности является выразительный образ.

В настоящее время педагоги все чаще дополняют методику традиционных техник рисования нетрадиционными. Нетрадиционные техники рисования – это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонируют: цвет, линия и сюжет. Это огромная возможность для детей думать,

© Еременкова Е.Б., Яловенко А.В., 2026

пробовать, искать что-то новое, экспериментировать, а самое главное – самовыражаться.

Нетрадиционное рисование доставляет детям положительные эмоции, раскрывает их возможности использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью. Рисование без кисточки и карандаша расковывает ребенка, позволяет почувствовать краски, их характер и настроение. Незаметно для себя дети учатся наблюдать, думать и фантазировать. Креативные техники не утомляют дошкольников, у них сохраняются высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания.

Согласно практике, использование нетрадиционных техник хорошо способствует и правильному составлению сюжетного рисунка детьми дошкольного возраста.

Нетрадиционные техники изобразительного искусства помогают дошкольникам, еще не умеющим полностью владеть карандашами и кисточками, не только воспринимать окружающий мир, но и передавать его через рисунок. Все, что дети видели на прогулке, очень просто изображается на бумаге с помощью подручных средств.

Как правило, к трехлетнему возрасту дошкольник уже имеет элементарные представления об искусстве и его видах, может воспринимать и чувствовать прекрасное на оптимальном для его возраста уровне развития, способен к активному, самостоятельному творчеству на основе усвоенных средств художественного выражения развития продуктивного воображения. Ребенок приобретает основы знаний и представлений о различных видах искусства, начинает осваивать изобразительно-выразительные средства. На этой основе у ребенка формируются практические художественные умения и в результате – складывается опыт художественно-творческой деятельности. Ребенок осваивает художественные материалы и самостоятельно делает открытия.

Проведение занятий по нетрадиционному рисованию имеет большое значение, как для физического, так и для психического развития. В процессе изобразительной деятельности сочетаются умственная и физическая активность ребенка. Рисование способствует развитию мышления, воображения и развитию речи. Во время занятий у детей появляется потребность общаться с другими детьми и с взрослыми. Занятия воспитывают у детей ряд положительных качеств характера, как настойчивость, усидчивость и сообразительность.

Таким образом, использование методик нетрадиционного рисования имеет ряд преимуществ:

1) способствует развитию у ребенка мелкой моторики рук и тактильного восприятия;

2) пространственной ориентировке на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия;

3) уточняют свои представления о цвете, форме, размере предметов и их частей;

4) развивается мышление, речь и воображение;

5) способствует обогащению знаний об окружающем мире и приобщению к фольклору и литературе;

6) возникновение изображения доставляет детям удовольствие, вызывает положительные эмоции;

7) ребенок видит результат своей деятельности, учится их анализировать и находить им применение.

С детьми младшего дошкольного возраста рекомендуется использовать:

- рисование пальчиками;
- рисование ватными палочками;
- тычок жесткой полусухой кистью;
- рисование ладошками.

Для детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками:

- печать поролоном;
- печать пробками;
- восковые мелки и акварель;
- свеча и акварель;
- отпечатки листьев;
- рисунки из ладошки;
- оттиск печатками из картофеля;
- рисование мятой бумагой;
- набрызг;
- волшебные веревочки.

В старшем дошкольном возрасте дети могу освоить еще более трудные методы и техники:

- рисование песком;
- рисование зубочисткой;
- рисование мыльными пузырями;
- кляксография с трубочкой;
- монотипия пейзажная;
- печать по трафарету;
- монотипия предметная;
- кляксография обычная;
- рисование нитками;
- пластилинография.

Каждая из этих техник – это некая игра, которая позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее; развивает в них воображение, дает полную свободу для самовыражения. Нетрадиционные техники изображения требуют соблюдения последовательности производимых действий. Таким образом, дети учатся планировать процесс рисования. Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию у ребенка, вызывает радостное настроение и снимает страх перед процессом рисования.

Нестандартные подходы к организации изобразительной деятельности удивляют и восхищают детей, тем самым вызывая стремление заниматься этим интересным делом. Нетрадиционные техники рисования дают толчок к развитию детского интеллекта, активизируют творческую активность детей и учат мыслить нестандартно. Возникают новые идеи, связанные с комбинациями разных материалов, ребенок начинает экспериментировать, творить. Все это приводит к развитию творческой личности, способной применять свои знания и умения в различных жизненных ситуациях.

Список источников

1. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников / под ред. И.В. Микляевой. М.: Сфера, 2013. 192 с.
2. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. М.: Сфера, 2011. 128 с.
3. Герасимова Е.Н. Использование нетрадиционных техник рисования и их роль в развитии детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2023. № 3 (450). С. 240–242.
4. Лыкова И.А. Реализация образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Самара: Вектор, 2020. 136 с.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Захарова Ю.П.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань,
Овчинникова Л.А.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Научный руководитель: Досаева Р.Н.,
кандидат психологических наук, доцент,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрены ключевые особенности применения игр в формировании звуковой аналитико-синтетической активности у детей с нарушениями слуха: опора на визуальные и тактильные опоры, поэтапное усложнение заданий, развитие диалоговой речи и включение сюжетно-ролевых элементов. Особый акцент сделан на необходимости дальнейшего развития цифровых и инклюзивных игровых форматов, способных обеспечить персонализированный подход и повысить эффективность коррекционной работы. Особое внимание уделено мультисенсорной природе игры: сочетанию слухового, зрительного и двигательного восприятия, что позволяет компенсировать акустические дефициты и активизировать альтернативные каналы обработки информации у детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: игровые технологии; звуковая аналитико-синтетическая активность; дети с нарушением слуха

Для цитирования: Захарова Ю.П., Овчинникова Л.А. Игровые технологии как средство формирования звуковой аналитико-синтетической активности у детей с нарушениями слуха // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 101–104.

Современная коррекционная педагогика и дефектология все активнее обращаются к игровым технологиям как к эффективному средству развития речевой и когнитивной сферы у детей с особыми образовательными потребностями [9]. Особое значение приобретает использование игры в работе с детьми с нарушением слуха, поскольку у них наблюдается задержка в формировании звуковой аналитико-синтетической деятельности – способности анализировать и синтезировать речевые звуки, что является основой для овладения устной и письменной речью [11].

© Захарова Ю.П., Овчинникова Л.А., 2026

Данная статья посвящена теоретическому осмыслению роли игровых технологий в развитии звуковой аналитико-синтетической активности у детей с нарушением слуха, анализу мнений ведущих ученых в области сурдопедагогики и логопедии, а также эволюции подходов к решению данной проблемы в отечественной и зарубежной науке [4].

Звуковая аналитико-синтетическая деятельность – это психолингвистический процесс, включающий умение выделять отдельные звуки в слове, определять их последовательность, количество, а также объединять звуки в слоги и слова. У детей с нарушением слуха этот процесс формируется с трудом из-за недостаточной слуховой дифференциации, что затрудняет восприятие фонетических особенностей речи [6].

Согласно работам Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Н.А. Чевелевой, у детей с нарушением слуха наблюдается недоразвитие фонематического слуха, что напрямую влияет на способность к звуковому анализу и синтезу. Это, в свою очередь, становится причиной нарушений письменной речи, в том числе дисграфии и дислексии [9].

Идея использования игр в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха имеет глубокие теоретические корни. В отечественной науке ее развитие связано с именами ведущих сурдопедагогов и логопедов.

По мнению Р.Е. Левина, игра – не просто развлечение, а ведущая деятельность дошкольника, в которой формируются все стороны речи, включая фонетическую [8]. Она отмечала, что игровая мотивация позволяет ребенку с нарушением слуха включиться в речевое общение, преодолевая аутизацию и замкнутость.

В своих трудах Т.Б. Филичева и Г.А. Каше по логопедии уделяли особое внимание дидактической игре как методу формирования фонематического восприятия [5; 10]. Они разработали систему игр, направленных на развитие слухового внимания, дифференциации звуков, определение количества и последовательности звуков в слове. Например, игры с «звуковыми коробочками», «звуковыми цепочками», «найди лишний звук» стали классикой сурдопедагогической практики.

В своих исследованиях Н.А. Чевелева развивала идею комплексного подхода, в котором игровая технология сочетается с артикуляционной гимнастикой, слуховой тренировкой и развитием зрительного восприятия [11]. Она подчеркивала, что игра должна быть целенаправленной, а не спонтанной, и встраиваться в систему коррекционного воздействия.

Важный вклад в развитие игровых технологий внесла Л.Ф. Кравец, которая рассматривала игру как средство социализации и коммуникативной активизации [6]. По ее мнению, именно в игре дети с нарушением слуха учатся слушать партнера, следить за речью, поддерживать диалог – все это способствует развитию звукового анализа в естественном контексте.

Современная психология и педагогика объясняют эффективность игровых технологий следующими теоретическими положениями:

1. Концепция деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева: игра – это деятельность, в которой формируются высшие психические функции, включая речь и мышление [1].

2. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: игровая деятельность позволяет моделировать звуковой анализ в наглядно-действенной форме, постепенно переходя к умственному плану [2].

3. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова: игра стимулирует познавательную активность, что способствует формированию аналитико-синтетических операций [3; 12].

Кроме того, игра снижает психоэмоциональное напряжение, повышает мотивацию, способствует включению в общение – все это создает благоприятные условия для развития звуковой активности [9].

Игровые технологии в сурдопедагогике имеет ряд особенностей:

1. Опора на зрительный и тактильный каналы восприятия (например, использование жестов, мимики, предметов, карточек) [6].

2. Использование мультисенсорного подхода – сочетание слуха, зрения, движения [5; 10].

3. Акцент на коммуникативной функции игры – развитие диалоговой речи [4].

4. Постепенное усложнение игровых задач: от выделения гласных к дифференциации парных согласных, от односложных к многосложным словам [11].

5. Включение элементов сюжета и ролевого действия, что делает процесс более естественным и осмысленным [8].

Таким образом, игровые технологии представляют собой практическое обоснованное средство формирования звуковой аналитико-синтетической активности у детей с нарушением слуха [4]. Эволюция взглядов на ее роль отражает переход от фрагментарного использования игр к созданию целостных, технологически выстроенных систем коррекционного воздействия [7]. Современные исследования указывают на необходимость дальнейшего развития игровых моделей, включающих цифровые и инклюзивные компоненты, что позволит повысить эффективность коррекционной работы и обеспечить полноценное речевое развитие детей с особыми потребностями.

Список источников

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2019. 556 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Московский гос. ун-т, 2018. 320 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 2020. 287 с.
4. Зыкова И.А. Игровые технологии в коррекционном обучении. М.: Айрис-пресс, 2022. 192 с.
5. Каше Г.А., Филичева Т.Б. Подготовка детей к школе. М.: Просвещение, 2017. 240 с.
6. Кравец Л.Ф. Сурдопедагогика. СПб: Союз, 2021. 312 с.
7. Куликова О.И. Цифровые технологии в сурдопедагогике. М.: Педагогика, 2024. 176 с.
8. Левина Р.Е. О воспитании детей с нарушением слуха. М.: Просвещение, 2018. 278 с.
9. Мазанова Е.В. Развитие речи у детей с ОВЗ. М.: Вако, 2023. 208 с.

10. Филичева Т.Б., Каше Г.А. Дети с нарушением слуха. М.: Просвещение, 2017. 254 с.
11. Чевелева Н.А. Логопедия: нарушения речи у детей. М.: Академия, 2019. 96 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 2020. 368 с.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Именгалиева Д.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Проанализированы теоретические подходы к понятию детской агрессивности, признаки, а также основные причины ее проявления. Проведен анализ проявления агрессивности в дошкольном возрасте, исследование особенностей коррекции агрессивного поведения дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, коррекция агрессивного поведения, причины агрессивности, уровни агрессивности

Для цитирования: Именгалиева Д.А. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 105–109.

Проблема психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста является актуальной по ряду причин. Одной из главных является повсеместное распространение агрессивности в современном мире, и дети дошкольного возраста не остаются в стороне. Важность раннего выявления и коррекции агрессивного поведения у дошкольников трудно переоценить, поскольку это напрямую влияет на предотвращение будущих проблем, включая неуспеваемость в школе, сложности в межличностных отношениях и общую социальную дезадаптацию.

Особое значение для развития ребенка имеет дошкольный возраст. Именно в этот период закладываются основы его личности, формируются навыки общения и умение жить в социуме. Дети в этом возрасте интенсивно познают общественные нормы и учатся взаимодействовать с окружающими. Если у ребенка наблюдаются проявления агрессии, своевременное вмешательство поможет ему освоить более конструктивные модели поведения и способы урегулирования конфликтов [3, с. 87].

Еще один ключевой момент – это необходимость всестороннего подхода к работе с агрессией. Ограничиваться лишь подавлением агрессивных вспышек

© Именгалиева Д.А., 2026

недостаточно. Важно выявлять корни проблемы, обучать ребенка конструктивным методам выражения эмоций и потребностей, а также целенаправленно развивать его эмпатию, социальные компетенции и эмоциональную грамотность.

В последние годы наблюдается заметный рост детской агрессивности, что является следствием общей тенденции к усилению агрессивных настроений в обществе. Причины этого многообразны: от материальных трудностей и нестабильности на работе до семейных неурядиц и повсеместной пропаганды насилия в средствах массовой информации. Повышенная агрессивность взрослых, вызванная этими факторами, неизбежно сказывается на поведении детей. Ученые, включая Л.И. Божовича, Н.А. Волкова и др., признают существование детской агрессивности и настаивают на необходимости уделять ей внимание уже в дошкольном возрасте, чтобы избежать осложнений в подростковом периоде. Согласно многочисленным исследованиям, агрессивное поведение детей сегодня является одной из наиболее распространенных форм нарушений, с которыми приходится работать родителям и специалистам. Это проявляется в виде вспышек гнева, непослушания, чрезмерной активности, склонности к конфликтам и жестокости.

Агрессия представляет собой намеренное нанесение вреда другому, имеющее деструктивные последствия для его физического и эмоционального благополучия. В старшем дошкольном возрасте агрессивное поведение является распространенной проблемой, требующей пристального внимания и целенаправленной коррекции. Причины этого явления многогранны и коренятся как в личных качествах ребенка (темперамент, характер, уровень самооценки), так и в факторах внешней среды (семейное воспитание, круг общения) [1].

Практически все дети в той или иной степени проявляют вербальную агрессию, как в прямой форме (оскорбления, угрозы), так и в косвенной (злословие за спиной, распространение слухов). Нередко встречается и смешанная физическая агрессия, которая может принимать как завуалированные формы (например, намеренное повреждение чужих игрушек или одежды), так и явные (драки, удары, укусы). Такое поведение, характеризующееся активностью, инициативностью и потенциальной опасностью для окружающих, нуждается в грамотной коррекции.

Источники детской агрессивности многообразны и включают:

- *медико-биологические причины:* генетическая предрасположенность, врожденные или приобретенные особенности организма;
- *социально-психологические факторы:* неблагоприятная семейная обстановка;
- *психолого-педагогические аспекты:* некорректное формирование у ребенка представлений о правилах поведения, несоответствие между декларируемыми взрослыми нормами и их реальным поведением, а также игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Существует две главные формы детской агрессии. Первая служит инструментом для реализации желаний, достижения целей и успешной адаптации. Она подталкивает ребенка к активному взаимодействию с миром, отстаиванию своих

прав и интересов, а также способствует развитию его познавательной сферы и формированию самостоятельности.

Вторая форма агрессии характеризуется не только враждебностью, но и намеренным стремлением причинить вред, получая от этого удовлетворение. Такое поведение часто приводит к конфликтам, формированию агрессивности как устойчивой черты характера и ухудшению способности ребенка адаптироваться к окружающей среде. Психологические факторы, способствующие детской агрессии, включают:

1) недостаточное развитие интеллекта и навыков общения;
2) слабый самоконтроль;
3) недостаточное вовлечение в игровую деятельность;
4) низкая самооценка;
5) проблемы во взаимодействии со сверстниками.

Дети дошкольного возраста прибегают к агрессивному поведению, когда им необходимо отстоять свои права, показать свое превосходство или добиться желаемого, будь то внимание сверстников или желанная игрушка. Успешное достижение цели приводит к прекращению агрессии. Серьезной ошибкой многих взрослых, в том числе педагогов, является попытка полностью искоренить любые проявления детской агрессии. Часто агрессивное поведение ошибочно отождествляется с насилием, и игры, содержащие элементы враждебности, запрещаются как нечто патологическое. Воспитатели полагают, что подавление агрессии способствует созданию гармоничной и дружелюбной атмосферы в группе. Однако это заблуждение, которое может иметь негативные последствия. Невыраженная агрессия не исчезает, а накапливается внутри ребенка, провоцируя ответную агрессию со стороны взрослых и сверстников. Таким образом формируется деструктивный цикл, из которого детям бывает сложно выйти самостоятельно.

Находясь среди сверстников, маленький ребенок испытывает потребность в признании, безопасности и внимании, что проявляется в стремлении к популярности и авторитету. Недостаточно развитые коммуникативные способности, преобладание возбуждения над торможением и несформированность моральных норм в этом возрасте часто приводят к тому, что дети используют агрессивные методы для достижения лидерства. Социально запущенные дети, отвергнутые родителями, демонстрируют эту тенденцию особенно ярко.

Ключевым моментом в работе с детской агрессией является способность самого педагога демонстрировать ненасильственное поведение, полностью исключая любые проявления агрессии, раздражения или недовольства.

Важно понимать, что агрессивное поведение – нормальный этап развития ребенка. Агрессия, как инстинктивная реакция, служит для самозащиты и адаптации к окружающему миру. В процессе взросления происходит трансформация этих инстинктов в социально приемлемые формы поведения; иными словами, агрессия социализируется [6, с. 34]. Не следует подавлять агрессию у детей, поскольку это естественное и необходимое чувство. Подавление агрессивных импульсов может привести к аутоагрессии или психосоматическим проблемам.

Для успешной коррекции агрессивного поведения требуется комплексный подход, включающий взаимодействие с ребенком, его родителями и педагогами.

Коррекция агрессивного поведения у дошкольников ставит своей целью научить ребенка выражать гнев социально приемлемым способом, контролировать свои эмоции, эффективно общаться в конфликтных ситуациях и развивать положительные качества личности, такие как сочувствие и доверие к окружающим. Занятия могут проводиться индивидуально или в группе, продолжительность одного занятия не превышает 30 мин.

Методы коррекции:

- *игровая терапия:* ребенок учится распознавать и выражать негативные эмоции, а также отрабатывает способы реагирования на ситуации, вызывающие раздражение;
- *арт-терапия:* использование музыки, рисования, лепки и конструирования для стабилизации эмоционального состояния ребенка;
- *релаксационные техники:* применение методов мышечной релаксации, глубокого дыхания и визуализации для снижения напряжения;
- *ролевые игры:* разыгрывание проблемных ситуаций, где ребенок, проявляющий агрессию, играет определенную роль.

Работа с родителями агрессивных детей включает в себя два основных направления:

1) *информирование:* объяснение, что такое агрессия, каковы ее причины, и чем она опасна для ребенка и окружающих;

2) *обучение:* предоставление родителям эффективных способов общения с ребенком, например, через тренинги детско-родительских отношений и семинары-практикумы.

Рекомендации для педагогов:

- сохранять спокойствие и объяснять ребенку недопустимость агрессивного поведения;
- показывать, что понимаете эмоции ребенка, например, фразой: «Ты рассердился, потому что...»;
- предлагать конструктивные способы решения конфликтов, учить ребенка выражать недовольство словами и контролировать агрессию;
- не навешивать на ребенка ярлыки, а стараться помочь ему адаптироваться в группе.

Таким образом, агрессивное поведение не является неизбежным и может быть предотвращено или его проявления могут стать менее частыми. В большинстве случаев агрессивность у детей в дошкольном возрасте носит временный и ситуативный характер, что позволяет легко ее корректировать. При правильной организации жизни ребенка, агрессивные проявления не становятся устойчивыми чертами характера, а постепенно сглаживаются и исчезают. Важным аспектом в процессе коррекции агрессивного поведения является игра. Эффективность работы по коррекции агрессивного поведения детей возрастает, если она осуществляется в форме скоординированных усилий психологов, педагогов и родителей.

Список источников

1. Абрамова Г.С. Психология развития и возрастная психология. М.: Прометей, 2022. 708 с.

2. Андреев В.И. Дошкольная педагогика. Ярославль: Академия развития, 2023. 258 с.

3. Антропова М.В. Образование и здоровье школьников. М.: Педагогика, 2024. 212 с.

4. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучения влияния воспитания и семейных отношений. М.: Эксмо-пресс, 2023. 294 с.

5. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. М.: Юрайт, 2022. 171 с.

6. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб: Прайм Еврознак, 2022. 510 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МИКРОБИОЛОГИИ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Касимова С.К.,
кандидат биологических наук, доцент,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань,
Алархановa А.Б.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Представлены результаты педагогического эксперимента по внедрению методов визуализации (авторская инфографика) в обучение микробиологии в 7 классах. Сравнительный анализ успеваемости двух групп школьников показал, что использование наглядных материалов значительно повышает интерес к предмету, улучшает понимание и запоминание сложных concepts. В экспериментальном классе зафиксирован рост ключевых показателей: успеваемости до 83%, качества знаний до 66% и среднего балла до 4, что подтверждает эффективность визуализации для повышения результативности учебного процесса.

Ключевые слова. Визуализация, биология, интернет-платформы, инфографика

Для цитирования: Касимова С.К., Алархановa А.Б. Повышение эффективности преподавания микробиологии через применение средств визуализации // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 110–113.

Необходимость поиска и внедрения эффективных методических подходов к обучению микробиологии в средней школе соответствует современным требованиям образовательного процесса [2; 4]. В условиях стремительного развития информационных технологий и изменения подходов к обучению, традиционные методы, основанные на пассивном восприятии информации, становятся недостаточно эффективными. Визуализация, как метод, позволяющий представить сложные концепции в наглядной и доступной форме, открывает новые горизонты для преподавателей и школьников. Она не только облегчает процесс усвоения информации, но и способствует формированию критического мышления, что особенно важно в научной деятельности [1; 3].

В связи с вышеизложенным перед нами была поставлена цель, направленная на оценку эффективности авторских материалов для визуализации учебного материала при изучении курса микробиологии.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ г. Астрахани «Гимназия №3» в 7 классах при реализации темы «Плесневые грибы и дрожжи», для чего был создан банк авторских наглядных материалов различных видов инфографики с помощью интернет-платформы Creately.Com и программы Visme

© Касимова С.К., Алархановa А.Б., 2026

для применения в учебном процессе, что позволило разнообразить методы преподавания, сделать процесс обучения более эффективным (рис. 1). Вид урока – комбинированный с элементами практической работы. Тип урока – изучение и первичное закрепление новых знаний.

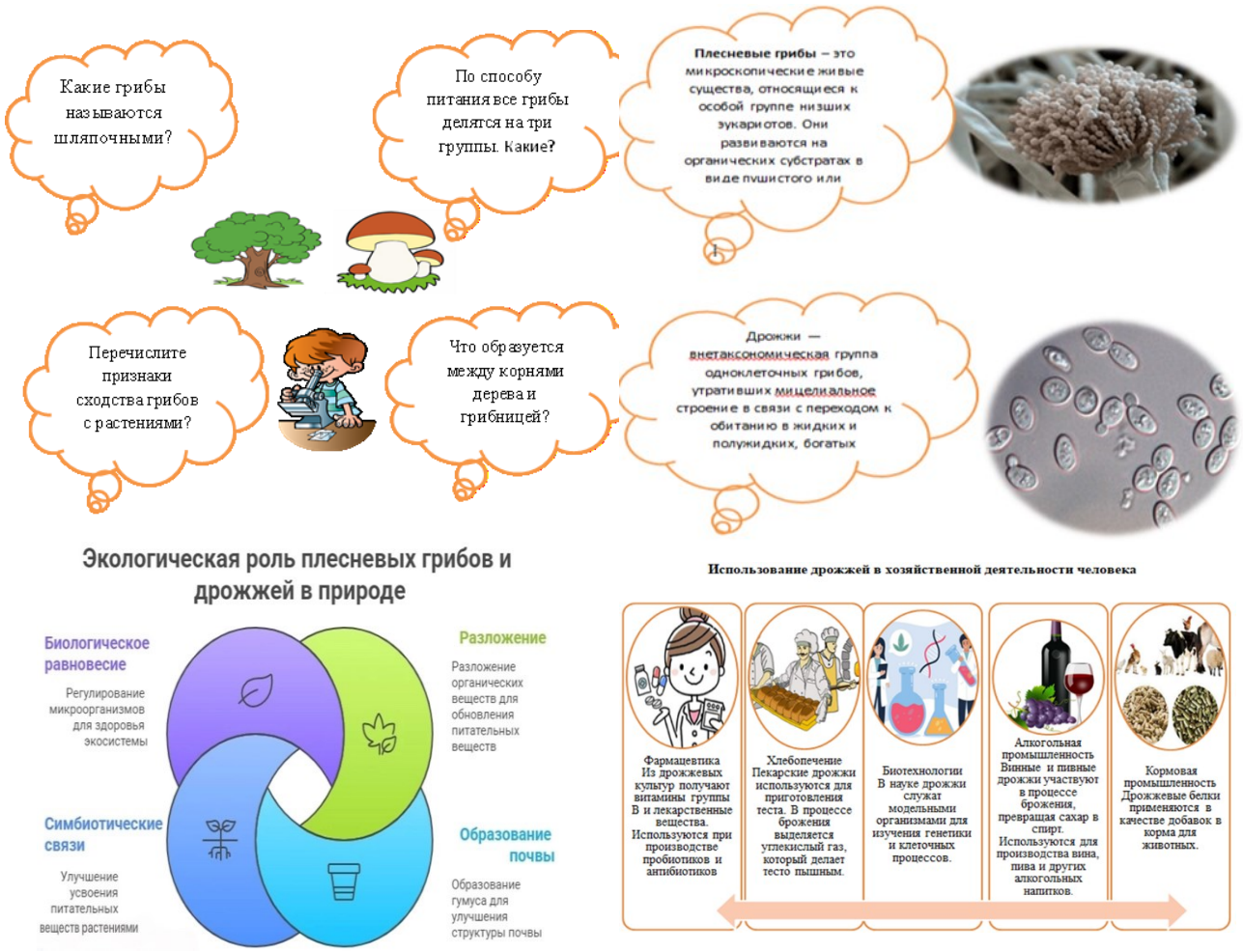


Рис. 1. Авторская визуализация темы «Плесневые грибы и дрожжи»

На уроках контроля знаний школьникам было предложено тестирование на изученную тему, при этом оценка успеваемости обучающихся производил с помощью калькулятора успеваемости (https://sdavayka.ru).

В ходе проведенных занятий было отмечено несколько преимуществ использования методов визуализации в процессе объяснения нового материала:

1. Активное вовлечение: визуализация привлекает внимание и вызывает интерес, делая процесс обучения более активным и увлекательным. Класс, изучающий материал без использования методов визуализации слушал новый материал во время занятия невнимательно, постоянно отвлекался, абсолютно не участвуя в диалогах с преподавателем и не высказывая своего мнения. Класс обучающихся, которым новый материал был представлен в виде методов визуализации, были активно вовлечены в учебный процесс, с интересом рассматривая всех схемы и задавая вопросы.

2. Упрощение запоминания: сочетание текста, изображений и диаграмм помогает учащимся запомнить информацию более эффективно, чем при использовании только текста. Школьники, которые получили новый материал с использованием методов визуализации, показала наиболее высокие академические результаты, в отличии от другого класса.

В результате анализа полученных результатов тестирования было установлено, что успеваемость в классе, обучающихся с использованием методов визуализации составила 83%, при этом качество знаний находилось на уровне 66%, степень обучаемости (СОУ) – 64%, средний балл – 4. Класс, который обучался без визуализации, показал следующие результаты: успеваемость – 70%, качество знаний – 37%, степень обучаемости (СОУ) – 44,5%, средний балл – 3. Исходя из результатов данного графика, можно сделать вывод, что использование методов визуализации в процессе обучения эффективно влияет на качество знаний, успеваемость и степень обучаемости учащихся, способствуя более глубокому пониманию материала и улучшению запоминания информации. Визуализация поспособствовала повышению мотивацию учащихся, увеличился и их интерес к учебному процессу, что в конечном итоге привело к более высоким результатам и лучшему усвоению учебного материала.

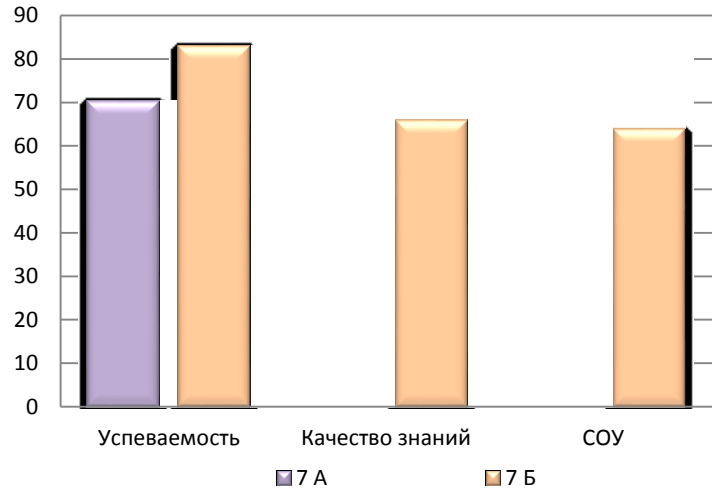


Рис. 2. Сравнительный анализ использования визуализации в обучении

Анализ результатов эксперимента продемонстрировал положительное влияние применения визуализации при изучении темы «Плесневые грибы и дрожжи», что подтверждается результатами тестирования.

Список источников

1. Бучко О.И. Визуализация как способ развития учебно-познавательных и информационных компетенций учащихся // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам. Мозырь: Мозырский гос. пед. ун-т им. А.П. Шамякина, 2022. С. 79–82.

2. Исаева Г.Ш., Габидуллина С.Н. Актуальные аспекты преподавания микробиологии в медицинском ВУЗе и подготовки врачей-микробиологов на современном этапе // Бактериология. 2018. Т. 3, № 2. С. 51–56.

3. Маслов В.М., Смирнова В.М. Роль инфографики в активизации самостоятельной работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 208.

4. Парахина О.В., Калуцкий П.В., Шаталова Е.В. Медиаконтент электронного учебного курса дисциплины микробиология, вирусология в системе дистанционного обучения Moodle // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 2 (91). С. 267–270.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Киселева Т.А.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, Астрахань,
Маньшина О.В.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, Астрахань,
Пантелеева С.Г.,
учитель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, Астрахань

Аннотация. Рассмотрен процесс развития креативных способностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Особую роль в этом процессе отведена проектному методу. Подчеркнуто, что в результате участия в проектной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями развиваются творческие способности, формируются инициативность, самостоятельность, что способствует их успешной социализации и является одним из важнейших компонентом воспитания в интересах человека, общества, государства.

Ключевые слова: креативные способности, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, проектный метод

Для цитирования: Киселева Т.А., Маньшина О.В., Пантелеева С.Г. Развитие креативных способностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 114–117.

Креативные способности важны в современном мире, т.к. позволяют лучше адаптироваться к новым условиям, находить инновационные решения и успешно справляться с вызовами.

Креативные способности (креативность, творческие способности) – это умение нешаблонно мыслить, находить новые решения, генерировать идеи. Проявляются в различных областях жизни: искусстве, литературе, науке, бизнесе, технологиях.

Креативность не ограничивается просто придумыванием новых идей, а включает в себя способность преобразовывать эти идеи в конкретные действия и результаты.

Особого подхода в этом плане требуют дети с ограниченными возможностями здоровья. Признание прав каждого такого ребенка, его интересов, потребностей, оказание ему помощи в процессе личностного становления, в выборе профессиональной деятельности являются чрезвычайно важными.

© Киселева Т.А., Маньшина О.В., Пантелеева С.Г., 2026

Современные принципы личностно-ориентированного образования, потребовали новых методов обучения, которые реализовали бы принцип связи обучения с жизнью и формировали активную, самостоятельную и инициативную позицию обучающихся, формировали и развивали, умения (исследовательские, рефлексивные, самооценочные, и не просто умения, а компетенции (т.е. умения сопряженные с опытом их применения в практической деятельности).

Метод проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, в основе, которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышление. Это способ достижения образовательного результата через разработку проблемы. Важно то, что результат практический, вполне реальный и осязаемым. Как раз то, что необходимо для детей с интеллектуальными нарушениями.

Участвуя в проектной деятельности, каждый ученик может выбрать для себя занятие согласно своим склонностям и способностям.

Через применение проектного метода педагог решает следующие задачи:

- обучение планированию;
- формирование навыков выбора подходящей информации и правильного ее использования;
- помощь в освоении детьми окружающей действительности, всестороннее изучение ее;
- формирование умения наблюдать;
- развитие внимания, памяти, речи, воображения.

Именно с помощью проектной деятельности педагог старается развить и максимально приблизить детей с нарушениями в развитии к норме и благополучному вхождению в социум. Для коррекционного педагога это не простая задача, так как социум не всегда готов принять особенного ребенка как себе равного, поэтому требуется максимально продуманных действий не только при создании творческой деятельности в виде проекта, но и при представлении его в обществе наравне с другими нормально развивающимися, а возможно одаренными детьми.

Не все учащиеся в силу их индивидуальных особенностей (уровня интеллектуального и физического развития) могут самостоятельно выполнить задание, поэтому педагог совместно с учениками в обсуждении определяет тему проекта, ставит цели и задачи предстоящей работы, определяет направления работы.

Для учеников начальной школы применимы следующие виды проектов:

- игровые;
- практические;
- творческие;
- исследовательские.

В игровом проекте дети играют конкретных персонажей. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения.

Игровые проекты способствуют также развитию активности в силу возможностей и способностей детей, развивают эмоциональное восприятие, воображение, память, речь, коммуникативные навыки.

При реализации практического проекта дети создают различные прикладные предметы, которые могут быть использованы в реальной жизни (например, прихватка для кухни) или используются в оформлении (например, создаем цветочные клумбы).

Практические проекты помогают детям осваивать окружающую действительность, всесторонне изучать ее, способствуют развитию умения наблюдать.

Результатом творческого проекта может быть спектакль, сказка, постановка.

Исследовательские проекты для детей с интеллектуальными нарушениями не всегда актуальны (но возможны) из-за отсутствия у детей сформированных приемов анализа, синтеза, сравнения и др.

При организации проектной деятельности встречается много трудностей, но положительные результаты ее очевидны:

- получение учащимися опыта в приобретении и использовании необходимых знаний и умений в различных ситуациях;
- приобретение коммуникативных навыков и умений (работа в разновозрастных группах, исполнение разных социальных ролей, навыки общения);
- духовно-эмоциональное обогащение личности (осознание нравственной ценности труда, развитие интеллектуальных, волевых, физических сил);
- профессиональное самоопределение (в процессе работы выявляются учащиеся с хорошими способностями к данному профилю, которым можно рекомендовать обучение по профессии).

Конечно, учитывая особенности таких детей, накладываются естественные ограничения на организацию проектной деятельности, однако начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность нужно обязательно. Именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений.

В результате участия в проектной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями развиваются творческие способности, формируются инициативность, самостоятельность, что способствует их успешной социализации и является одним из важнейших компонентом воспитания в интересах человека, общества, государства.

Список источников

1. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. М., 2003.

2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб, 2004.

3. Специальная педагогика: в 3 т. / под ред. Н.М. Назаровой. М., 2008. Т. 3.

4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М., 2001.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

Кожевникова И.Д.
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный технический университет
гражданской авиации,
Россия, г. Москва

Аннотация. Рассмотрена роль моделирования коммуникативных ситуаций в процессе формирования готовности инженеров технического обслуживания воздушных судов к профессиональному иноязычному общению. Моделирование профессиональных ситуаций позволяет интегрировать языковую и профессиональную компетентность и развивать навыки анализа, прогнозирования и принятия решений в условиях высокой ответственности. Описаны типы ситуаций, актуальные для профессиональной деятельности инженера ТО ВС. Подчеркнуто значение аутентичности, последовательности обучения, и организации обратной связи в процессе формирования готовности к профессиональному общению на английском языке.

Ключевые слова: моделирование коммуникативных ситуаций, профессиональный английский язык, авиационно-техническая подготовка, инженер технической службы, коммуникативная компетенция, готовность к профессиональному общению

Для цитирования: Кожевникова И.Д. Моделирование коммуникативных ситуаций как средство формирования готовности к профессиональному иноязычному общению будущих инженеров авиационной отрасли // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 118–121.

Современные условия развития авиационной отрасли предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной иноязычной подготовки специалистов технического обслуживания воздушных судов (ТО ВС). Инженеры технической службы должны не только владеть профессиональной терминологией, но и уметь эффективно общаться на английском языке в типичных и нестандартных производственных ситуациях, взаимодействуя с иностранными коллегами, производителями оборудования и представителями авиационных властей. Подготовка специалистов часто ограничивается овладением терминосистемой и базовыми навыками монологической речи, не создавая достаточных условий для развития умений прогнозирования, анализа и принятия решений в условиях временной ограниченности и высокой ответственности, что не обеспечивает формирование готовности к реальному профессиональному общению. В этой связи особое значение приобретает моделирование профессионально-коммуникативных ситуаций, направленное на воссоздание условий, максимально приближенных к профессиональной деятельности инженера ТО ВС. Такое моделирование

© Кожевникова И.Д., 2026

основано на принципе активности обучающегося и предполагает его погружение в деятельность, требующую принятия решений, анализа информации и выбора соответствующей коммуникативной стратегии.

Моделирование профессионально-коммуникативных ситуаций опирается на фундаментальные положения деятельностного подхода в образовании (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.В. Сериков), который рассматривает обучение как процесс присвоения обучающимся структуры предметной деятельности [1; 2; 4]. В соответствии с этим подходом, язык понимается не как набор грамматических правил и лексических единиц, а как инструмент реализации профессиональной деятельности, развитие которого происходит в процессе выполнения специально организованных задач.

Готовность к профессиональному иноязычному общению будущих инженеров авиационной отрасли формируется через последовательное освоение обучающимся все более сложных ситуаций, требующих применения языковых и когнитивных навыков в контексте решения профессиональных проблем. Ситуация представляет собой не просто описание коммуникативного контекста, а целостную систему условий, включающих профессиональную задачу, участников взаимодействия, характер информационного обмена и результаты, которые необходимо достичь.

При организации моделирования профессионально-коммуникативных ситуаций в подготовке инженеров ТО ВС необходимо учитывать специфику их профессиональной деятельности. Эта деятельность характеризуется высокой степенью регламентированности, строгим соблюдением международных нормативных документов (ICAO Doc 9625, ICAO Annex I [7]), необходимостью точной интерпретации технической информации и значимостью профессионального общения для обеспечения безопасности.

Для успешного применения моделирования профессионально-коммуникативных ситуаций при обучении профессиональному английскому языку инженеров ТО ВС необходимо соблюдать совокупность условий: аутентичность ситуаций, в которых учебные сценарии соответствуют реальным видам деятельности инженеров (например, обнаружение неисправности, обсуждение технического бюллетеня, оформление maintenance report); интеграция профессиональных знаний, когда языковая деятельность сочетается с содержанием профильных дисциплин; обратная связь и рефлексия, выражающиеся в обсуждении ошибок, лексических находок, коммуникативных стратегий.

Процесс формирования готовности инженеров ТО ВС к иноязычному профессиональному общению посредством моделирования профессионального взаимодействия предполагает создание определенного типа ситуаций, наиболее актуальных для инженеров авиационной отрасли. Ситуации техобслуживания и предполетной подготовки, включающие взаимодействие технического персонала, инженеров и членов экипажа при обсуждении технического состояния воздушного судна, обозначения проблем и согласования процедур устранения неисправностей. Ситуации докладывания о проблемах, требующие умения структурировать информацию, выделять главное, грамотно обозначать нештатные

ситуации с использованием специализированной терминологии. Ситуации взаимодействия в условиях высокой психологической напряженности, связанные с необходимостью принятия срочных решений. Ситуации межкультурного взаимодействия, включающие общение с иностранными специалистами, где помимо языковой компетентности важна способность преодолевать культурные различия и находить общее понимание. Каждый из указанных типов ситуаций предъявляет специфические требования к коммуникативному поведению и требует развития специализированных навыков.

Систематическое моделирование различных типов ситуаций позволяет формировать гибкий, адаптивный набор коммуникативных стратегий, которые обучающиеся могут применять в различных контекстах [5; 6]. Примеры типовых ситуационных сценариев включают:

Сценарий 1: доклад о техническом дефекте. Инженер должен сообщить представителю авиакомпании о выявленной неисправности компонента воздушного судна. Задача включает: четкое описание дефекта на английском языке, объяснение причин его возникновения, оценку влияния на летную годность, предложение способов устранения, обсуждение логистики ремонта.

Сценарий 2: взаимодействие с технической поддержкой производителя. Инженер связывается с технической поддержкой производителя для получения консультации по устранению неисправности. Задача требует умения формулировать вопросы, понимать сложные технические объяснения, уточнять детали, обсуждать решение проблемы.

В процессе подготовки к симулированию языкового взаимодействия особое внимание уделяется развитию навыков аудирования и чтению профессионально значимых текстов (технических руководств, инструкций производителей, отчетов о техническом обслуживании) в контексте профессиональной коммуникации. Обучающиеся прослушивают аутентичные материалы: записи переговоров между техническими специалистами, просматривают видеоролики, демонстрирующие процедуры обслуживания с комментариями на английском языке [3].

Процесс формирования готовности к профессиональному общению должен быть систематическим и последовательным, охватывающим весь период обучения иностранному языку. Моделирование профессионально-значимых ситуаций следует начинать с более простых форм, таких как воспроизведение типовых диалогов, работа с готовыми сценариями и постепенно переходить к более сложным, где самостоятельное создание сценариев находится в приоритете. Обучающиеся обеспечиваются развернутой информацией о качестве их коммуникативного поведения, чтобы понимать, что они делают правильно, и какие аспекты требуют дальнейшего совершенствования.

Организация обучения в форме аутентичных, интегрированных, постепенных и психологически безопасных ситуаций позволяет студентам активно участвовать в процессе имитационного моделирования, получать обратную связь от преподавателя и других участников, а также совершенствовать свои навыки, что делает подготовку к профессиональному общению на английском языке максимально приближенной к реальным условиям работы и повышает готовность

будущих специалистов к эффективному и безопасному выполнению своих профессиональных обязанностей.

Полученные результаты педагогического эксперимента (на примере 2–3 курсов) показали, что моделирование коммуникативных ситуаций повышает уровень иноязычной коммуникативной готовности студентов в среднем на 25–30%, улучшает качество использования профессиональной лексики и снижает уровень тревожности при устной речи.

Моделирование коммуникативных ситуаций является эффективным педагогическим инструментом развития готовности к иноязычному профессиональному общению инженеров ТО ВС. Оно способствует интеграции теоретических знаний и практических умений, обеспечивает профессионально значимую мотивацию и готовность к межкультурному профессиональному взаимодействию. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка цифровых симуляторов и виртуальных кейсов для дистанционного обучения авиационно-техническому английскому языку.

Список источников

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

3. Пехова Д.И. Современные подходы к преподаванию иностранного языка в нелингвистическом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 173–178. doi: 10.24412/1991-5497-2024-1104-173-178.

4. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы. М., 1998. 289 с.

5. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: CUP, 1998. 301 p.

6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: CUP, 1987.

7. ICAO. Language Proficiency Requirements (Doc 9835). Montréal: ICAO, 2010.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Кожнова Г.П.,
учитель,
средняя общеобразовательная школа г. Знаменска № 232,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Проанализированы эффективные методы работы с текстом, которые можно использовать на уроках русского языка в школе. Приведены конкретные примеры заполнения таблиц, связанных с пониманием содержания текста, а также таблиц, коррелированных с разными уровнями лексики. Рассмотрены различные варианты мнемотехник и приемы работы с виммельбухами.

Ключевые слова: текст, работа с текстом, словари, лексика, русский язык, сочинение, таблица

Для цитирования: Кожнова Г.П. Эффективные методы работы с текстом на уроках русского языка // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 122–125.

Работа с текстом является важным аспектом формирования читательской грамотности. Благодаря работе с текстом развивается аналитическое и творческое мышление учащегося, формируется словарный запас, улучшаются коммуникативные навыки [2]. Ученик учится понимать основную мысль текста, сравнивать, определять функциональные стили речи, работать с лексикой.

На уроках русского языка я использую различные методы работы с текстом, которые помогают учащимся рассмотреть текст всесторонне.

Методы работы с текстом:

- заполнение опорной таблицы;
- активный и пассивный словарный запас;
- создание различных словарей;
- мнемотехники;
- работа с виммельбухами.

Таблицы – эффективный способ проработки информации, которая дана в тексте. Обычно с заполнения опорной таблицы начинается наша работа над сочинением-рассуждением в формате ОГЭ или ЕГЭ. Такая работа с текстом позволяет учащимся понять, какое время отражено в рассказе или статье, выявить значение незнакомых слов в графе «Лексические трудности», определить стилистическую принадлежность текста, проработать выразительные средства языка, фразеологизмы. Благодаря составлению простых и сложных вопросов ученики глубже усваивают полученную информацию, анализируют материал, выстраивают причинно-следственные связи. Разделение текста на условные микротемы помогает понять основную мысль каждого абзаца.

© Кожнова Г.П., 2026

Таблица 1. Опорная таблица

Информация об авторе	
Лексические трудности	
Стиль текста	
Выразительные средства	
Простые вопросы	
Кто «герои» текста? Кем служит/работает рассказчик? Где происходит действие?	
Сложные вопросы	
Для чего? Почему? Как проявляется внутренний конфликт героя?	
Разделите текст на микротемы. Кратко запишите содержание каждой микротемы.	

Для написания сочинения в формате ЕГЭ мы используем таблицу «Развернутый план сочинения» [1].

Таблица 2. Развернутый план сочинения

Проблема	Позиция автора	Пример 1	Пример 2	Анализ связи

Такой план структурно и содержательно является опорой для написания будущей творческой работы. В таблице проработаны основные элементы сочинения. Примеры 1 и 2 включают в себя также пояснения к примерам-иллюстрациям. Таким образом, благодаря данной таблице мы имеем практически готовое сочинение-рассуждение.

В текстах часто встречаются слова из пассивного словарного запаса: устаревшая лексика, историзмы и неологизмы. Современному школьнику сложнее работать с устаревшими словами, значение которых им малознакомо. На уроках русского языка мы прорабатываем такие слова с помощью таблицы «Активный и пассивный словарный запас».

Таблица 3. Активный и пассивный словарный запас

Знаю и употребляю часто	Знаю и употребляю редко	Знаю, но не употребляю. Почему?	Знаю приблизительно	Не знаю

Также мы создаем различные словари, которые можно использовать не только на уроках русского языка, но и литературы. К примеру, ученики 5 класса создавали словарь смешных фраз и выражений по рассказу А.П. Чехова «Хирургия». Словарь можно было интересно проиллюстрировать, сопроводить ярким оформлением. Ученикам 6 класса после прохождения раздела «Род имен существительных» необходимо было создать «Безумное меню». Основой для работы служил текст, включающий большое количество несклоняемых существительных. Результатом явились самые необычные и интересные сочетания слов: нежная кольраби под огуречным соусом, ароматная салями с апельсинами, бешеное мацони из погреба. Учащиеся не только проявляли фантазию, но и закрепляли пройденное правило.

Для проработки изобразительно-выразительных средств в тексте мы используем мнемотехники. Мнемотехника – это система приемов и методов, которые помогают запоминать информацию более эффективно, чем обычные способы. Она основана на создании ярких образов, ассоциаций, и структур, которые связывают информацию с другими элементами, уже известными памяти [4]. Учащиеся довольно часто испытывают трудности при определении метафоры. Чтобы было проще понять этот троп, мы изображаем его в виде символа или простого рисунка. Например, метафору *снежная шапка гор* можно графически изобразить, нарисовав три простых элемента: снег, шапку и горы, а потом выявить сходство, то, что лежит в основе каждой метафоры.

Также на уроках развития речи мы работаем с виммельбухами – книжками-комиксами крупного формата с яркими, детализированными, максимально насыщенными визуальной информацией иллюстрациями [6]. Книга содержит минимум текста, а рисунки насыщены деталями. С героями книг-комиксов происходят интересные и забавные события в течение дня, месяца, года. Это дает возможность ребенку каждый раз по-новому «читать» картинки и придумывать новые истории. При работе с виммельбухами возможна как устная работа, так и письменная. Например, учащиеся должны письменно рассказать об одном из персонажей комикса, при этом предложения в тексте должны быть связными, логичными и последовательными. Предполагается, что учащиеся внимательно рассмотрят фрагмент виммельбуха и опишут конкретного героя, расскажут, чем он занимается, с какими другими персонажами встречается и т.д. Такая работа развивает воображение, умение видеть детали, выявлять последовательность действий и составлять текст.

Таким образом, при работе с текстом на уроках русского языка необходимо использовать разные методы и приемы. Перечисленные в этой статье способы помогут учителю русского языка и литературы улучшить работу с текстовыми заданиями, разнообразить уроки и сформировать у детей целостное понимание текста.

Список источников

1. Арефьева Н.В., Козловская Н.В., Михенькова М.В., Суязова И.А. Тянитолкай: две методики подготовки к сочинению ЕГЭ. СПб, 2024. 46 с.

2. Давоян, О. Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 83–85.

3. Демидова Н.И. Теория и практика обучения русскому языку. М.: Академия, 2014. 168 с.

4. Зефиров Т.Л. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. Казань: Казанский федер. ун-т, 2015. 40 с.

5. Савицкая Ю.В. Мнемонические приемы в преподавании орфографии в школе. Гомель: Гомельский гос. ун-т им. Франциска Скорины, 2012.

6. Сенина Н.А., Нарушевич А.Г. Сочинение на ЕГЭ. Курс интенсивной подготовки / под ред. Н.А. Сениной. 14-е изд. Ростов н/Д: Легион, 2022. 224 с.

7. Солганик Г.Я., Дроняева Т.С. Стилистика современного русского языка и культура речи. М.: Акамедия, 2008. 256 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЫХОД ИЗ ЗОНЫ КОМФОРТА КАК ОСНОВНАЯ ПРИЧИНА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СТРЕССА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Кюльян К.А.
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астрахань

Аннотация. Проанализирована проблема трудности адаптации военнослужащего к военной службе связанные с повышением уровня стресса вызванное изменением обстановки, стиля жизни, принципов и ценностей личности.

Ключевые слова: адаптация, военная служба, стресс

Для цитирования: Кюльян К.А. Выход из зоны комфорта как основная причина повышения уровня стресса у военнослужащих // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 126–128.

Военная служба – это серьезная проверка физической и психологической составляющей «новоиспеченного» военнослужащего. Если физическая готовность личности ограничивается его анатомическими данными, то психологическая готовность складывается из многих параметров. Среди многообразия параметров для оценки психологической готовности личности к военной службе особую роль занимает стрессоустойчивость. Военнослужащие, имеющие низкий уровень стрессоустойчивости из-за несвоевременной психологической помощи и неспособности решить свои проблемы, связанные с ограничениями воинской службы (выхода из зоны комфорта), в 85% случаев заканчиваю жизнь самоубийством. Всего с 2005 г. по настоящее время в Вооруженных силах лишил себя жизни 2531 человек. При этом доля суицидов от общего числа небоевых потерь в современной Российской армии составляет сегодня 48,3%. Именно поэтому проблема трудности адаптации личности к военной службы не теряет свою актуальность.

Основой данной проблемы является повышение уровня стресса у военнослужащего, вызванное неготовностью выхода из зоны комфорта, созданным институтом семьи.

Зона комфорта – это психологическая и эмоциональная область, в которой человек чувствует себя безопасно, уверенно и комфортно. Это пространство, где человек чувствует себя знакомо и контролирующим ситуацию вокруг себя.

Выход из привычной среды при призыве на военную службу становится источником стресса. Длительное нахождение в состоянии психоэмоционального напряжения негативно сказывается на когнитивных функциях, что ограничивает способность к рациональному мышлению и способствует импульсивным реакциям. Импульсивные реакции из-за невозможности их выплеска подавляются самим военнослужащим и имеют накопительный эффект. Этот процесс связан

© Кюльян К.А., 2026

с истощением психоэмоциональных ресурсов, что приводит к ослаблению эмоциональной сферы и замкнутости в себе – депрессии. Депрессия тесно связана с повышенным риском суицида. Эпидемиологические исследования показывают, что около двух третей самоубийств происходят на фоне депрессии. При этом около 15% людей с депрессивным расстройством размышляют о самоубийстве как о способе решения своих проблем.

Перед самоубийством человек проходит через предсуицидальный период, который состоит из двух фаз: преддиспозиционной и суицидальной.

В преддиспозиционной фазе наблюдается высокая активность индивида, направленная на выход из кризисной ситуации, данном случае вызванной выходом из зоны комфорта. Этот этап характеризуется активным поиском «точки опоры», но без конкретных суицидальных действий. По мере исчерпания всех возможных способов разрешения проблемы у человека возникает ощущение безвыходности. На этом этапе он остро переживает невыносимость своего положения и, вероятно, осознает отсутствие желания продолжать жить. Однако мысли о самоубийстве блокируются защитными механизмами.

В суицидальной фазе предсуицида наблюдается усиление дезадаптация человека, преобладает чувства неспособности выйти из кризиса. На этом этапе у военнослужащего появляются суицидальные мысли, которые впоследствии могут перерасти в обдумывание способа суицида. В этот период обычно требуется вмешательство специалистов. Важно отметить, что суицидальная фаза предсуицида, которая начинается с формирования суицидальных замыслов, продолжается до момента покушения на жизнь.

Выход военнослужащего из зоны комфорта, сопровождающийся значительным повышением уровня стресса, является ключевым фактором, способствующим развитию депрессивного состояния. В условиях, когда военнослужащие впервые сталкиваются с депрессивными симптомами, они особенно уязвимы. Отсутствие сформированных механизмов психологической защиты и недостаточная готовность к адаптации к новым условиям могут усугубить ситуацию. В таких случаях риск возникновения суицидального поведения значительно возрастает.

Отсутствие своевременной и адекватной поддержки, а также недостаточная диагностика психологического состояния военнослужащих представляют собой серьезную угрозу для их психического здоровья. В условиях повышенного стресса и отсутствия эффективных механизмов психологической адаптации, военнослужащие могут испытывать значительные трудности в преодолении депрессивных состояний. Это, в свою очередь, может привести к развитию более серьезных психических расстройств и увеличению риска суицидального поведения.

Таким образом, необходимо уделять особое внимание психологическому состоянию военнослужащих, находящихся в условиях выхода из зоны комфорта, и обеспечивать им своевременную и квалифицированную поддержку. Это позволит минимизировать риски развития депрессивных расстройств и суицидального поведения, а также способствовать сохранению психического здоровья военнослужащих.

Список источников

1. Шелехов И.Л, Каштанова Т.В., Корнетов А.Н., Толстолес Е.С. Суицидология. Томск: Сибирский гос. мед. ун-т, 2011. 203 с.
2. Адаптация военнослужащих: проблемы и пути решения / под ред. В.И. Петрова. М.: Воениздат, 2018. 256 с.
3. Военная психология / А.А. Иванова, С.С. Сидоров. М.: Военный университет, 2019. 320 с.
4. Григорьев В.В. Социально-психологическая адаптация военнослужащих к условиям военной службы. М.: Воениздат, 2020. 180 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи и брака. М.: КСП+, 2001. 384 с.
6. Ершов А.А. Психология адаптации: личностные ресурсы. СПб: Питер, 2009. 272 с.
7. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 2000. 496 с.
8. Балашова Е.А., Козлова И.А. Суицидальное поведение: профилактика и помощь. – М.: Академия, 2010. 160 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РЕФОРМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ В XX в.

Лю Шуньяо,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Опиумная война 1840 г. между Китаем и Великобританией, закончившаяся сокрушительным поражением Китая, ознаменовала начало унизительной главы в современной истории Китая, продлившейся с 1840 по 1949 г. После поражения, под постоянным влиянием европейского капитализма в политической, экономической и культурной сферах, традиционные политические системы, экономические модели и культурные области Китая постепенно распались. Страна начала подражать западным капиталистическим странам, и XX в. стал для Китая эпохой преобразований. Музыкальное образование не осталось в стороне от этих преобразований. В этот период Китай внедрил передовые западные образовательные теории и доктрины. На этом фоне реформа китайского музыкального образования претерпела трансформацию: от начальной фазы полного подражания западной системе образования, через промежуточный период интегрированного развития, сочетающего китайскую и западную системы музыкального образования, до более поздней стадии, сосредоточенной на воспитании всесторонних музыкальных талантов и приоритете национальной музыки. Реформа была направлена на подготовку музыкантов, обладающих как современными профессиональными знаниями, так и способностью сохранять традиционное музыкальное наследие Китая. Опираясь на соответствующие исторические факты, а также теории и системы музыкального образования Китая, в данной статье анализируется развитие «модернизации музыкального образования» в XX в. с акцентом на трех ключевых этапах и их соответствующем содержании.

Ключевые слова: музыкальное образование, Китай, XX век, реформы

Для цитирования: Лю Шуньяо. Реформа музыкального образования в Китае в XX в. // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 129–134.

Начало XX в.: всестороннее подражание западным системам образования. Китайское музыкальное образование базируется на социальной структуре эпохи Конфуция. Будучи великим китайским мыслителем, он признавал важную роль музыкального образования, помогал правительству страны в разрешении внутренние конфликты и достижении социальной гармонии. Более того, он признавал, что музыка способна укреплять родственные связи, тем самым обеспечивая социальную стабильность [1].

В 1904 г. с обнародованием образовательного документа правительства династии Цин «Правила школьной музыки» в Китае была официально учреждена современная система музыкального образования – «Система школьной музыки». Это стало первым случаем, когда на национальном уровне был принят документ, прямо предписывающий преподавание музыки, и впервые музыка была включена в официальную учебную программу в Китае [4]. Однако «Система школьной музыки» представляла собой полную имитацию западного музыкального образования в Китае начала XX в.

© Лю Шуньяо, 2026

Что касается учебных заведений, то были созданы музыкальные школы нового типа, чтобы учащиеся могли более интенсивно заниматься музыкой и теорией музыки. В качестве учебников по пению использовались прямые переводы европейских музыкальных материалов, а также широко применялись западные мелодии с оригинальными текстами, замененными китайскими, что сформировало подход к составлению учебников «выбрать мелодию, добавить текст». Например, мелодия песни Ли Шутуна «Прощание» была напрямую заимствована у американского композитора Джона П. Ордуэя «Мечтая о доме и матери» [13]. Ли Шутун просто заменил английский текст китайским, но эта песня стала широко популярной в то время и стала первой песней, которую учили на уроках музыки китайских детей и подростков. Что касается методов обучения и учебных программ, то система нотной записи была основным средством, с помощью которого учителя музыки объясняли музыкальную теорию и учили учеников песням [13]. Были также введены коллективные курсы, такие как хоровое пение, фортепианное сопровождение и уроки музыкальной теории – все предметы западного типа.

Модель «школьной музыкальной системы» способствовала внедрению западной музыки и образовательных систем. В этот период в Китай были завезены западная музыкальная культура, теория музыки, нотная запись, упрощенная нотация, композиционные техники, западные инструменты (такие как фортепиано, орган, духовые инструменты и струнные инструменты, например скрипки), западные формы исполнения (такие как концерты, хоровое пение, выступления военных оркестров и оркестровые выступления), методы вокального и инструментального исполнения, а также методология преподавания музыки. Это не только оказало значительное влияние на развитие современной музыкальной культуры в Китае, но и глубоко повлияло на прогресс школьного музыкального образования в стране [9].

В начале XX в. музыкальное образование в Китае претерпело радикальные реформы под влиянием Запада, что повысило его статус в национальной системе образования и сделало его основным компонентом развития учащихся [2]. Однако этот процесс в значительной степени разорвал связи с местными музыкальными традициями. Модель «Система школьной музыки» по сути представляла собой полную трансплантацию западных методов музыкального образования.

Середина XX в.: интеграция и развитие китайской и западной систем музыкального образования. В середине XX в. под влиянием западных систем образования известный китайский педагог и президент Пекинского университета Цай Юаньпэй и выдающийся китайский музыкант и композитор Сяо Юмей основали в Шанхае первое в Китае профессиональное музыкальное учебное заведение – Шанхайскую национальную консерваторию. Позже она стала Национальным музыкальным колледжем [7]. После нескольких изменений названия и реорганизаций она в конечном итоге стала Шанхайским филиалом Центральной консерватории. В 1956 г. она была переименована в Шанхайскую консерваторию, под которой и известна до сих пор. Философия образования этого учреждения заключается в том, чтобы «использовать сильные стороны западной

музыки для компенсации недостатков китайской музыки, что позволит обеспечить ее своевременное развитие» [1; 10].

С момента своего основания Шанхайская консерватория предлагала программы по вокалу, фортепиано, скрипке и композиции. Впоследствии в ней были созданы такие факультеты, как китайская музыка, композиция китайской музыки и дирижирование. Учебная программа включала такие предметы, как теоретическая композиция, вокал, оркестр, китайские инструменты и гармония, что отражало образовательную философию, объединявшую восточные и западные подходы [3].

Что касается учебных материалов, Сяо Юмей не только был главным редактором учебника по пению «Новая система», но и является автором специализированных учебников по музыкальному образованию, таких как «Общая теория музыки» и «Гармония», тем самым заложив теоретическую основу для китайской музыкальной педагогики [7], кроме того, он сочинил множество вокальных произведений для обучения в классе, в том числе «Первый сборник современной музыки» и «Первый сборник новых песен», в которых стремился к художественной чистоте, воплощая эстетическое и нравственное воспитание [8].

Что касается преподавательского состава, то исторические записи показывают, что в то время в Шанхайской консерватории преподавали одиннадцать китайских и пять иностранных преподавателей. Китайские преподаватели в основном вели курсы по китайским инструментам (таким как пипа, гучжэн и эрху) и китайскому ансамблевому исполнению, а иностранные преподаватели в основном преподавали теорию музыки, вокальную музыку и европейские инструменты (такие как скрипка и фортепиано) [5].

Среди них был Александр Николаевич Черепнин (1903–1945, русский композитор), иностранный профессор, назначенный в то время Шанхайской консерваторией. Преподавая фортепиано, он оказал огромную помощь в развитии образования в области этнической музыки Китая. Он включил традиционную китайскую народную музыку в свою методику преподавания, проведя обширные исследования и изыскания в этой области [4]. С этой целью в 1934 г. он организовал конкурс фортепианных композиций под названием «Призыв к созданию произведений с китайским колоритом». В состав жюри вошли Сяо Юмей, Хуан Цзи, учитель фортепиано Захаров и сам Черепнин. Первый приз был присужден фортепианной пьесе Хэ Лутина «Флейта пастушка», отличавшейся характерным китайским музыкальным стилем [5].

В письме к русскому музыканту Шнеллерзону он подробно описал свои впечатления от музыкальных кругов Китая. Он писал: «С момента моего прибытия в Шанхай в начале 1934 года я был глубоко тронут традиционной музыкой Китая. Однако меня озадачивает тот факт, что инструменты, которые используют современные китайские учителя и композиторы – фортепиано, скрипка и оркестр – не являются частью национального наследия или народных традиций Китая. Поэтому необходимо напомнить коллегам, занимающимся музыкальным образованием в Китае, о необходимости учитывать собственную музыкальную культуру в своей педагогической практике».

Глубокое восхищение А.Н. Черепнина традиционным китайским музыкальным искусством и его преданность делу значительно способствовали развитию образования в области коренной музыки и национального музыкального образования в Шанхайской консерватории. Его вклад стал поворотным моментом в китайском музыкальном образовании, сместив акцент с простого заимствования западных образовательных систем на интеграцию западной музыкальной теории с упором на воспитание собственного музыкального наследия страны.

Впоследствии Министерство образования Китая обнародовало указ, утверждающий пересмотренный Устав Национальной консерватории музыки, который официально включил «традиционную китайскую музыку» в качестве признанной дисциплины в систему высшего музыкального образования Китая. В результате Китайский национальный музыкальный факультет был официально включен в современную систему высшего профессионального музыкального образования [10]. «Курс китайской музыки» учреждения был таким образом преобразован в более крупный «Факультет китайской музыки», при этом правилами было установлено, что все студенты всех дисциплин должны пройти один курс китайской музыки, получая 50-процентную скидку на плату за обучение.

В целом, реформа китайского музыкального образования в середине XX в. постепенно перешла от первоначальной позиции «полной вестернизации» к «интеграции китайских и западных элементов». Благодаря усилиям таких педагогов, как Сяо Юмей и А.Н. Черепнин, Шанхайская консерватория стала пионером в создании профессионального музыкального образования и первоначальном развитии образовательной системы, охватывающей теоретические рамки, педагогические методологии и практику преподавания. Обучаясь и ассимилируя западные образовательные системы, она также начала уделять приоритетное внимание развитию и инновациям в области образования в области коренной китайской этнической музыки. Опираясь на наследие местных музыкальных традиций, она добилась комплексного развития профессионального музыкального образования.

Конец XX в.: акцент на воспитании всесторонних музыкальных талантов. После образования Китайской Народной Республики в 1949 г. музыкальное образование было переориентировано на нужды государства, следуя при этом системе музыкального образования европейских стран. С одной стороны, упор делался на массовое музыкальное воспитание, развитие хорового пения и пропаганду коммунистических идеалов через музыку. Западная музыка подвергалась критике, а народная музыка использовалась для идеологической обработки [14]. С другой – Министерство образования Китая решило перенять опыт Советской системы образования и начало вводить некоторые советские учебники по теории музыки. Например: Иосиф Игнатьевич Дубовский, Сергей Владимирович Евсеев, Игорь Владимирович Способин, Владимир Васильевич Соколов «Учебник гармонии» «Практический курс гармонии», Юрий Николаевич Холопов «Гармония: теоретический курс» [11].

К 1970 гг., после третьего пленарного заседания 11-го Центрального комитета Коммунистической партии Китая, музыкальное образование в китайских школах ускорило свое развитие, достигнув беспрецедентного процветания. Была

официально закреплена ключевая роль эстетического и музыкального образования в комплексном развитии школьного образования. Под руководством партии и правительства органы образования активизировали усилия в области музыкального образования, повысив статус музыкальных учебных программ в начальных, средних и высших учебных заведениях. Уроки музыки были восстановлены в учебных планах, увеличено количество уроков, разработаны учебные программы и составлены стандартизированные на национальном уровне учебники. Цель образования заключается в содействии всестороннему развитию учащихся на всех этапах.

В 1988 г. Китайское правительство обнародовало «Стандарты учебной программы по музыке в системе обязательного образования». В этом документе делается акцент на целостном подходе и эстетическом образовании, четко определяются такие области обучения, как «пение, игра на музыкальных инструментах, прослушивание и композиция», а также цели для каждого этапа образования. С началом политики открытости и реформ в 1980-х гг. музыкальное образование в Китае пережило новый подъем. Вновь открылись возможности для изучения западной музыки, расширился репертуар и формы музыкальной деятельности. Все больше внимания стало уделяться развитию индивидуальных способностей учащихся и подготовке профессиональных музыкантов международного уровня. Начиная с 1990-х гг., по мере развития и изменения общества, Китай стал более тесно взаимодействовать с остальным миром [14].

В этот период значительный прогресс был достигнут и в области подготовки учителей музыкального образования. Нормативные документы, изданные Государственной комиссией по образованию, направили подготовку учителей музыкального образования по пути стандартизации и научного развития, что привело к значительным достижениям в разработке учебных программ и наборе преподавателей. Высшие педагогические училища расширили набор студентов на музыкальные факультеты, подготовив значительную группу специалистов в области музыкального образования.

Таким образом, траектория реформирования китайского музыкального образования постепенно сместилась от «внешней» к «внутренней» ориентации. Эта эволюция простирается от полного подражания западным системам музыкального образования в начале XX в., через переход в середине века к интеграции принципов китайского музыкального образования с западными методологиями, до более позднего всестороннего внедрения нравственного и эстетического образования для содействия всестороннему развитию учащихся. Под влиянием западных систем и теорий образования «модернизация» образования в Китае не привела к «прямой вестернизации». Развитие и реформа музыкального образования по-прежнему неотделимы от культурных основ страны. То, что действительно подходит для китайской системы музыкального образования, – это развитие и интеграция в учебную программу национальной музыки. С культурным самосознанием в качестве предпосылки, образовательными инновациями в качестве методологии и всесторонним эстетическим образованием в качестве цели, принятие

как восточных, так и западных подходов представляет собой путь к модернизации китайского музыкального образования в XXI в., а не простое подражание Западу.

Список источников

1. Ван Чунхэ. История современной китайской музыки. Шанхай: Шанхайская консерватория, 2012. С. 25–30.
2. Гао Ци. История мысли китайского высшего образования. Пекин: Изд-во народного образования, 2001.
3. Национальная музыкальная специализированная школа. Положение об организации // В: Сяо Ян. Национальный музыкальный институт – Национальная музыкальная специализированная школа (1927–1937). Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 2022.
4. Сун Цзинань. Летопись истории китайского музыкального образования нового времени, 1840–2000. Новое издание. Шанхай: Изд-во Шанхайской консерватории, 2012.
5. Сяо Юмэй. Повышение уровня художественного образования и восстановление академической организации // 1932, № 20–22 (янв.-март). С. 3–4.
6. Сяо Ян. Чжу Ин: личность и деятельность. Итоги и размышления о десятилетнем опыте работы по исполнению и преподаванию национальной музыки в Национальном музыкальном институте – Национальной музыкальной специализированной школе // Музыкальное искусство. 2016. № 4.
7. Сяо Ян. Национальный музыкальный институт – Национальная музыкальная специализированная школа (1927–1937). Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 2022.
8. Цзинь Цяо. Сяо Юмэй и китайское музыкальное образование нового времени. Шанхай: Изд-во Шанхайской консерватории, 2006.
9. Цянь Жэнькан. Исследование происхождения школьных песен. Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 2001. С. 101–120.
10. Цянь Жэньпин (ред.). Летопись Шанхайской консерватории. Шанхай: Восточно-Китайский пед. ун-т, 2021.
11. Чжан Чуаньсуй. История китайского образования. Пекин: Изд-во высшего образования, 2010. С. 127–130.
12. Чэнь Инши, Чэнь Линцюнь. Краткая история китайской музыки. Шанхай: Изд-во высшего образования, 2006.
13. Чэнь Цзинъе. Исследование Ли Шутуна о школьных песнях. Пекин: Чжунхуа, 2007.
14. Шу Синьчэн. Исторические материалы по современному китайскому образованию. Пекин: Изд-во народного образования, 1981. Т. 1. С. 387–390.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОРАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ

Магомедова П.М.,
преподаватель,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Расула Гамзатова,
Россия, г. Махачкала

Аннотация. В эпоху цифровизации образование претерпевает значительные трансформации, становясь основой для саморазвития учащихся. Рассмотрена ключевая роль современных образовательных технологий в формировании у обучающихся навыков самостоятельного обучения и личностного роста.

Ключевые слова: развитие, саморазвитие, технология, процесс, инструмент, мышление, инструмент, критический, потребность, возможность, рост, навык, принцип, инновационный, потенциал, динамика

Для цитирования: Магомедова П.М. Роль образовательных технологий в саморазвитии учащихся // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 135–137.

В современном мире, на фоне стремительного развития технологий, образовательные процессы становятся все более динамичными и интерактивными. Роль образовательных технологий в саморазвитии учащихся нельзя недооценивать, поскольку они предоставляют инновационные инструменты для эффективного обучения и личностного роста. С помощью современных образовательных технологий студенты получают возможность индивидуализировать свой учебный процесс, выбирая подходящие им методики и инструменты. Это способствует развитию самодисциплины, самоорганизации и критического мышления, что является важным компонентом формирования полноценной личности в условиях быстро меняющегося мира [2].

Образовательные технологии играют ключевую роль в саморазвитии учащихся, обеспечивая доступ к современным знаниям и инструментам обучения. Введение в образовательные технологии позволяет учащимся освоить новые методики обучения, развивать информационную грамотность и критическое мышление. С использованием интерактивных онлайн-курсов, цифровых платформ и образовательных приложений учащиеся могут обучаться более эффективно, индивидуализировать процесс обучения под свои потребности и интересы, что способствует их личностному росту и саморазвитию [9].

Образовательные технологии охватывают широкий спектр средств и методов, предназначенных для повышения эффективности учебного процесса. К ним относятся как цифровые инструменты, так и традиционные подходы, которые

© Магомедова П.М., 2026

были адаптированы к современным требованиям. Примеры таких технологий включают дистанционное обучение, электронные учебные материалы, интерактивные платформы, адаптивное обучение и многие другие [7].

Образовательные технологии помогают учащимся получить доступ к знаниям, которые до этого были недоступны, а также развивать навыки критического мышления и саморегуляции. Важно понимать, что использование технологий в образовании – это не просто внедрение новых инструментов, но и изменение подхода к обучению. Учащиеся становятся активными участниками учебного процесса, что способствует их саморазвитию. Основные принципы саморазвития учащихся включают в себя активное участие и самоуправление в учебном процессе. Это означает, что учащиеся принимают ответственность за свое обучение, учатся устанавливать цели и осуществлять планирование своих образовательных достижений [10].

Также важным аспектом является развитие самоконтроля и самооценки, чтобы учащиеся могли рефлексировать над собственным прогрессом и корректировать свои действия. В процессе саморазвития значимыми факторами также являются постоянное стремление к самосовершенствованию, развитие критического мышления и самокоррекции ошибок. Все эти принципы способствуют формированию у учащихся навыков саморазвития, которые будут полезны им не только в образовательной среде, но и в жизни в целом [1].

Цифровые инструменты играют ключевую роль в развитии образовательного потенциала учащихся, обеспечивая доступ к большому объему информации и разнообразным образовательным ресурсам. Благодаря интерактивным онлайн-платформам, приложениям для обучения и облачным сервисам студенты могут индивидуализировать процесс обучения, выбирая материалы по своим потребностям и темпу. Взаимодействие с цифровыми технологиями способствует развитию навыков самостоятельной работы, критического мышления и решения проблем, что важно для их личностного и профессионального роста. Использование образовательных технологий способствует развитию важных навыков, необходимых для саморазвития. Эта тенденция особенно заметна в системе высшего образования, где студенты получают доступ к различным ресурсам и инструментам. Платформы для онлайн-курсов, такие как Coursera, edX и Udemy, позволяют учащимся выбирать интересующие их темы и углубляться в них на собственных условиях [6].

Не менее важно развитие навыков организации собственного времени и саморегуляции. Учащиеся, использующие технологии, могут устанавливать свои собственные темпы работы, что приводит к более эффективному усвоению материала. Такие навыки критически важны в условиях современного мира, где способность к самообразованию и гибкому реагированию на изменения ситуации становится определяющей. Одним из основных преимуществ такого подхода является возможность персонализированного обучения, где каждый ученик может работать над своими индивидуальными задачами и целями. Это способствует более глубокому усвоению материала и повышению мотивации к обучению [5].

Технологии также позволяют предлагать разнообразные методики и формы обучения, адаптированные под конкретные потребности учащихся, что способствует эффективному усвоению знаний. Кроме того, использование образовательных технологий способствует развитию цифровой грамотности учащихся и подготавливает их к современному информационному обществу. Все эти особенности делают индивидуализированное обучение с применением технологий эффективным инструментом для саморазвития учащихся [3].

В современном мире образовательные технологии играют ключевую роль в саморазвитии учащихся, помогая им усваивать знания более эффективно и эффективно. Перспективы развития образовательных технологий для саморазвития студентов обещают быть еще более инновационными и доступными. С развитием искусственного интеллекта, виртуальной реальности и онлайн-платформ, студенты получат возможность персонализированного обучения, адаптированного под их потребности и темп усвоения информации. Это позволит им развиваться не только в области знаний, но и в различных навыках, таких как критическое мышление, коммуникация и самоуправление. Благодаря современным образовательным технологиям студенты смогут активно участвовать в процессе обучения, что способствует их личностному росту и саморазвитии [8].

В целом образовательные технологии играют важную роль в процессе саморазвития учащихся. Они позволяют сделать обучение более интерактивным, персонализированным и доступным. Тем не менее необходимо адресовать возникающие вызовы, чтобы гарантировать, что все учащиеся смогут воспользоваться преимуществами технологий. Как показывает практика, активное внедрение образовательных технологий помогает формировать более самостоятельных, ответственных и мотивированных учащихся, готовых к вызовам современного общества. Образовательные технологии определенно выступают важным фактором в формировании будущего образования [11].

Список источников

1. Андреев А.А., Петрушин С.В. Педагогика высшей школы. М.: Новый ин-т образования, 2016. 320 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб: Питер, 2000. 304 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 332 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1998. 176 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2003. 352 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб: Питер, 2008. 352 с.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Миронюк Е.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Митрахович В.А.,
доктор психологических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Процесс формирования социальной активности учащихся необходимо рассматривать как одну из задач воспитания, решение которой необходимо для усвоения и воспроизводства развивающейся личностью социального опыта, а также для успешного и гармоничного процесса социализации подростка, путем вовлечения в волонтерскую деятельность.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность; социальная активность, формирование социальной активности подростков посредством волонтерской деятельности

Для цитирования: Миронюк Е.В. Развитие социальной активности подростков посредством волонтерской деятельности // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 138–140.

В условиях современного общества наблюдается необходимость в существовании социально-активной личности, которая не только способна к сотрудничеству, но и обладает высоким творческим потенциалом. Такие личности характеризуются рядом важных качеств, среди которых можно выделить мобильность, динамичность, добродетельность и патриотизм. Они испытывают чувство гордости и ответственности за судьбу своего государства, что делает их активными участниками общественной жизни [1, с. 221].

Развитие социальной активности среди подрастающего поколения и волонтерства стало предметом изучения многих ученых, среди которых можно отметить таких исследователей, как Ю.Г. Волков, В.Н. Якимец, И.В. Мерсиянова, О.И. Холина, А.В. Сериков и многих других. К примеру, выдающийся педагог К.Д. Ушинский подчеркивал важность формирования социальной активности как одного из ключевых качеств личности [5, с. 23]. В настоящее время исследование волонтерства и социальной активности продолжают такие ученые, как И.В. Мерсиянова, И.Е. Корнеева, О.И. Холина, Л.И. Якобсон, Ф.А. Барков, Ю.Г. Волков, А.В. Сериков, В.В. Черноус, Л.И. Никовская, А.В. Соколов и В.Н. Якимец.

© Миронюк Е.В., 2026

Анализируя различные подходы исследователей к понятию «социальная активность», можно сделать вывод, что этот феномен не охватывает любую деятельность личности, а лишь ту, которая имеет социальное значение и осуществляется на основе социальных фактов. Важно отметить, что в рамках данного обсуждения выделяются несколько общих признаков категории «социальная активность», среди которых можно выделить инициативность, преобразовательную жизнедеятельность, состояние активности и отношение к ней, а также внутреннюю готовность к действию, социально значимые действия и понимание ценности социальной действительности. Эти признаки служат показателями качества индивида и его инициативности [2, с. 186].

В контексте нашего исследования, помимо понятия «социальная активность», необходимо также рассмотреть термин «формирование социальной активности подростков». Для этого мы обратимся к существующим определениям термина «формирование» в педагогической науке. Так, И.Ф. Харламов определяет формирование как результат развития личности, ее становление и преображение свойств. В свою очередь, Ю.К. Бабанский акцентирует внимание на влиянии среды и определяет формирование как процесс и результат развития под воздействием окружающей среды и воспитания. Т.А. Ильина рассматривает формирование как особую категорию, которая подразумевает процесс, в ходе которого происходит развитие и изменение личностных качеств.

Таким образом, формирование социальной активности подростков можно рассматривать как сложный и многогранный процесс, который включает в себя как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы могут включать личные убеждения, ценности и мотивацию подростка, в то время как внешние факторы могут быть связаны с социальной средой, в которой он находится, включая семью, школу, друзей и общественные организации. Все эти элементы взаимодействуют друг с другом, создавая уникальную среду для формирования социальной активности.

Современные исследования показывают, что волонтерство и социальная активность подростков могут существенно повлиять на их развитие. Участие в волонтерских проектах способствует не только развитию социальных навыков, но и формированию чувства ответственности, эмпатии и понимания важности помощи другим. Это, в свою очередь, способствует развитию патриотизма и гордости за свою страну, что является важным аспектом формирования активной гражданской позиции.

Проблема формирования социальной активности подростков требует комплексного подхода, который включает в себя как теоретические, так и практические аспекты. Необходимо разработать программы и инициативы, которые будут направлены на вовлечение подростков в социальные и волонтерские проекты, а также на развитие их лидерских качеств и навыков сотрудничества. Важно, чтобы такие программы учитывали интересы и потребности подростков, а также создавали условия для их активного участия в жизни общества.

В заключение, можно сказать, что социальная активность и волонтерство являются важными аспектами развития личности в современном обществе. Формирование этих качеств у подростков требует внимания со стороны педагогов,

родителей и общества в целом. Только совместными усилиями можно создать условия для развития активных и ответственных граждан, которые будут готовы вносить свой вклад в развитие своей страны и общества в целом.

Список источников

1. Иванов А.В. Методика формирования социальной активности учащегося. М.: Просвещение, 2023. 364 с.

2. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2022. 368 с.

3. Мельникова В.Н. Развитие волонтерства как общественно-педагогического движения в XX веке // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2024. Т. 19, № 1. С. 185–187.

4. Миронова К.С. Социальная активность человека: философский анализ. Краснодар, 2022. 132 с.

5. Репешко Е.Е. Волонтерство в России: основные проблемы и способы их решения // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2024. № 10 (110). С. 106–109.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ЯЗЫКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Молдавская О.Е.,
доцент,
Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»,
Россия, г. Москва

Аннотация. Социальные сети играют важную роль в современной филологии и лингвистике, предлагая новые методы и подходы для исследования языка. Подробно рассмотрены различные подходы и возможности языковых исследований в контексте социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, исследовательские методы, корпусные исследования, цифровые технологии, анализ больших данных, социолингвистика

Для цитирования: Молдавская О.Е. Социальные сети как платформа для языкового исследования: методы и подходы // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 141–145.

Современные социальные сети представляют собой уникальную платформу для языкового исследования, предлагая доступ к огромному количеству реальных языковых данных. Современные социальные сети представляют собой мощный инструмент для изучения диалектов и языковых контактов. Используя разнообразные методы и подходы, исследователи могут получать актуальные данные о языковой практике, что способствует более глубокому пониманию динамики языка и его изменений в зависимости от социального и культурного контекста.

Этот подход расширяет горизонты лингвистики, позволяя выявлять новые нюансы и тенденции в языке на уровне реального общения. Данная статья нацелена на обзор современных методов и подходов, применяемых в филологии в эпоху цифровой реальности для анализа данных социальных сетей.

Социальные сети играют важную роль в современной филологии и лингвистике, предлагая новые методы и подходы для исследования языка [1]. Современные социальные сети представляют собой мощный инструмент для изучения диалектов и языковых контактов. Используя разнообразные методы и подходы, исследователи могут получать актуальные данные о языковой практике [2], что способствует более глубокому пониманию динамики языка и его изменений в зависимости от социального и культурного контекста. Этот подход расширяет горизонты лингвистики, позволяя выявлять новые нюансы и тенденции в языке на уровне реального общения.

Рассмотрим сначала подробнее важные факторы языковых изменений, которые зафиксированы на примере социальных сетей.

© Молдавская О.Е., 2026

Во-первых, это динамика языковых изменений. Социальные сети позволяют наблюдать за быстрыми изменениями в языке. Поскольку лексика и грамматические конструкции адаптируются под влияние молодежной культуры, медиа и социальных изменений, ученые могут фиксировать эти изменения в реальном времени. Так, например, новые слова и выражения появляются как следствие глобальных событий, мемов или влияния популярных личностей.

Исследования показали [3; 4], что слова и термины, используемые в социальных сетях, часто становятся частью обиходного языка. Например, слово «selfie», получившее популярность в соцсетях, было включено в словари, что говорит о его закреплении в языке.

Во-вторых, это исследования диалектов и языковых контактов. Исследование диалектов и языковых контактов с помощью социальных сетей стало важным направлением в лингвистике. Социальные сети позволяют учитывать географический контекст пользователей, что способствует исследованию диалектов и языковых контактов. Лингвисты могут анализировать, как различные группы настроены на общение друг с другом и каким образом это влияет на их язык. Пользователи из разных стран или регионов активно используют собственные языковые элементы, создавая новые смешанные формы общения [5].

Социальные сети позволяют исследователям собирать актуальные данные о языке, культуре и коммуникации в реальном времени, что дает возможность наблюдать за динамикой языковых изменений. Рассмотрим подробнее, как именно осуществляется это исследование.

Социальные сети предлагают огромные массивы текстов и коммуникаций, что позволяет собирать данные о языке пользователей:

- Тематические группы и сообщества: через изучение дискуссий в группах, посвященных определенным интересам (музыка, путешествия, кулинария), можно выявить специфическую лексику, используемую в разных направлениях.
- Геолокация: многие социальные платформы позволяют пользователям указывать свое местоположение. Это дает возможность исследователям анализировать, как язык варьируется в зависимости от региона, объединяя данные пользователей с похожим географическим положением.
- Корпусные исследования: исследователи создают корпуса текстов, собранных из социальных сетей, и проводят лексикографические и грамматические анализы. Эти корпуса могут включать записи диалогов, посты, комментарии и т.д., позволяя выявлять характерные особенности диалектов.
- Сравнительный анализ: исследования могут быть направлены на сравнение языковых особенностей между различными диалектами. Например, можно проанализировать, какие слова или фразы типичны для пользователей из разных регионов при обсуждении одних и тех же тем.
- Географические информационные системы (ГИС): используя технологии GIS, исследователи могут визуализировать, как различные диалекты распространены по географии. Это позволяет наглядно увидеть, где и как языковые элементы пересекаются и влияют друг на друга.

• Лингвистические карты: создание интерактивных карт, на которых обозначаются различные языковые варианты и диалекты, превращает сложные данные в доступные визуальные форматы.

• Анализ взаимодействий: социальные сети позволяют наблюдать, как пользователи из разных областей взаимодействуют друг с другом. Следовательно, исследователи могут увидеть, как происходит заимствование слов и конструкций между диалектами.

• Стилистические различия: анализ стиля общения в зависимости от контекста позволяет выявить, как пользователи адаптируют свои языковые практики, общаясь с различными аудиториями. Исследования, проводимые в иностранных социальных сетях, принадлежащих компании Meta*, позволили выявить то, как диалекты смешиваются в многоязычных сообществах.

В-третьих, культурные и социологические контексты. Язык никогда не существует в вакууме. Социальные сети дают возможность изучать, как культурные контексты влияют на использование языка. Лингвисты могут анализировать, какие культурные факторы определяют выбор слов и стиль общения.

Исследования постов о культурных событиях, таких как фестивали или праздники, показывают, как лексика и стиль меняются в зависимости от культурного фона. Например, использование специфических терминов на постах о фестивале может отличаться в зависимости от той культуры, в которой проходит событие.

Таким образом, изучение языка в контексте социальных сетей открывает новые возможности для лингвистов и филологов. Социальные сети не только отражают изменения в языке, но и формируют его, выступая платформой для общения, обмена культурой и опытом. Это дает возможность более глубоко понять, как язык и общество взаимодействуют в современном мире, что обещает быть плодотворным направлением для будущих исследований.

Теперь проанализируем, как новые аналитические методы цифровой реальности используются для исследования языковых изменений.

1. *Анализ больших данных (Big Data).* Одним из наиболее распространенных методов является анализ больших данных. Пользователи социальных сетей активно создают контент, и этот поток информации можно количественно и качественно анализировать. Например, исследование Twitter (X) [6], проведенное кругом ученых из Гарвардского университета, продемонстрировало, как изменения в языке и употреблении слов происходят параллельно с событиями в обществе, такими как политические кампании или важные социальные движения.

Анализ хэштегов, используемых в Twitter во время выборов, показал, что выбор лексики и темы постов меняются в зависимости от политической повестки. Это позволяет исследователям отслеживать диалектные изменения и использовать их для дальнейших лексических и семантических исследований.

2. *Корпусные исследования.* Социальные сети также служат обширными корпорами, которые можно использовать для изучения языковых привычек

*Признана экстремистской и запрещена на территории РФ.

в конкретных сообществах. При помощи методологии корпусных исследований осуществляется сбор и анализ текстового контента.

Исследование [7], проведенное на базе Facebook*, показало, что молодежные группы используют уникальную лексику и сленг, который не встречается в традиционных источниках. Через корпусные исследования можно выявить не только изменения в языке, но и культурные аспекты, которые влияют на эти изменения.

4. *Подсчет и анализ текстов.* Методы машинного обучения и алгоритмического анализа текста позволяют исследователям обрабатывать большие массивы данных. Это помогает выделить паттерны в текстах пользователей, включая частоту употребления определенных слов и выражений. К примеру, анализ твитов может выявить, какие эмоции или темы доминируют в обсуждениях во время определенных событий, таких как природные катастрофы или политические выборы. Это может помочь в изучении социолингвистических аспектов и реакций на социальные вызовы.

5. *Социолингвистический анализ.* Социолингвистика использует социальные сети для изучения языковых изменений в контексте социокультурных факторов. Метод возрастающих выборок позволяет исследователям анализировать, как различные группы пользователей взаимодействуют и как это влияет на их языковую практику.

В одном из исследований, проведенных в Instagram** [8] было установлено, что пользователи из разных социальных слоев используют разные сленговые выражения и наборы языковых средств в зависимости от контекста и аудитории. Например, язык, использованный в постах о моде, отличается от языка, применяемого в постах о политике.

4. *Сравнительный анализ и язык в контексте.* Социальные сети позволяют значительно ускорить процессы сравнительного анализа. Исследователи могут сравнивать данные из разных сообществ или даже между различными платформами.

Сравнительное исследование языка в иностранных соцсетях обнаружило, что Twitter (X)*** склонен к более лаконичному и прямому стилю общения, тогда как Facebook* предлагает более развернутые и личные формулировки. Это может быть обусловлено архитектурными особенностями каждой платформы.

5. *Обратная связь и интерактивные методы.* Социальные сети позволяют исследователям взаимодействовать с пользователями, что создает возможность для использования интерактивных методов. Через опросы или опросники можно собирать данные в режиме реального времени, что увеличивает точность исследования. Исследователи могут проводить опросы, чтобы получить дополнительную информацию о том, как и почему пользователи выбирают те или иные слова

*Принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ.

**Принадлежит компании Meta, признанной экстремистской и запрещенной на территории РФ.

***Заблокирован на территории России по требованию Роскомнадзора.

и выражения. Это позволяет лучше понять культурные контексты и предпочтения пользователей. Участие пользователей в исследованиях позволяет лингвистам собрать данные о том, как сами носители языка воспринимают изменения и контактные явления на уровне диалектов.

Проект [9], который использовал опросы в Twitter (X)***, позволил зафиксировать изменения в употреблении определенных грамматических конструкций среди пользователей, что также дало возможность следить за динамикой языковых изменений в зависимости от времени и событий.

Таким образом, социальные сети представляют собой мощный инструмент для языкового исследования, открывая новые горизонты для филологии. Методы анализа больших данных, корпусных исследований, социолингвистического анализа, сравнительного анализа и интерактивных методов позволяют исследователям получать ценную информацию о языковых изменениях, диалектах и культурных новообразованиях. Будущие исследования на основе данных социальных сетей обещают еще более глубокое понимание динамики языка в современном обществе.

В итоге социальные сети становятся не только площадкой для общения, но и важным объектом изучения в рамках языковедения, способствуя расширению границ филологических исследований.

Список источников

1. Seargeant P. The Language of Social Media: Communication and Community on the Internet. Routledge, 2014.

2. Hoffmann C. P., Dykstra T. The role of Twitter in research and public understanding of science// Public Understanding of Science. 2017. № 26 (2). P. 245–260.

3. Lister M., Wells C. New media: A critical introduction // New Media & Society. 2001. № 3 (4). P. 429–432.

4. Adams A. From Social Media to Language Change: The Role of Digital Communication in Contemporary English // The Journal of English Linguistics. 2018. № 46 (3). P. 238–256.

5. Androutsopoulos J. Language and the new media // The Oxford Handbook of Sociolinguistics. Oxford University Press, 2018. P. 567–588.

6. Herring S.C., Stoerger S. The Joint Influence of Language and Technology on Online Communication // Computational Linguistics. 2014. № 40 (4). P. 819–842.

7. Drushel B.E. Social Media and Language: A Study of Linguistic Variations and Convergence // Language and Linguistics Compass. 2014. № 8 (12). P. 509–523.

8. Danet B., Hurst A. E-mail duet: Media and linguistic strategies in a narrative exchange // Language & Communication. 2001. № 21 (4). P. 341–367.

9. Kytö M., Pahta P. Digital Communication and Language Change // The Cambridge Handbook of English Historical Linguistics. Cambridge University Press, 2016. P. 565–583.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В ШКОЛЕ

Муртазалиева М.К.,
кандидат технических наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Расула Гамзатова,
учитель,
лицей № 39 им. Б. Астемирова,
Россия, г. Махачкала,
Муртазалиева Е.А.,
магистр,
Дагестанский государственный педагогический
университет им. Расула Гамзатова,
Россия, г. Махачкала

Аннотация. Рассмотрены основные задачи преподавания химии в 7–8 классах школы и значение экспериментальных работ для успешного усвоения предмета, а также развития познавательных и творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: психология и методика обучения, экспериментальные работы по химии

Для цитирования: Муртазалиева М.К., Муртазалиева Е.А. Методологические и психологические аспекты изучения химии в школе // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 146–149.

Современная система образования России отличается тем, что в ней основной акцент делается на развитие творческого потенциала учащихся, а не на простом накоплении знаний. Это повышает ответственность педагогов, делает необходимым постоянный поиск и совершенствование научно-методологических подходов в реализации образовательного процесса.

Школьные программы также претерпевают постоянное обновление и изменение: меняется структура, количество часов, выделяемых на изучение некоторых дисциплин, появляются новые предметы и учебники. Учителям все больше дается возможность свободы выбора, что, конечно, хорошо. Однако, вместе с этим, повышается ответственность педагогов, увеличиваются требования к их профессиональным качествам. Наряду с хорошим знанием предмета все больше становится необходимым знание психологии обучения и методики. Так, все чаще в школах начинают вводить курс химии не с восьмого класса, а с седьмого, в редких случаях даже с шестого. Учителям, работающим с детьми этого возраста, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся 12–13 лет. На наш взгляд, в этом возрасте очень важны экспериментальные работы, позволяющие активизировать творческий потенциал ребенка,

© Муртазалиева М.К., Муртазалиева Е.А., 2026

способствующие развитию интереса к предмету, а также способности к анализу и обобщению полученных результатов. Кроме того, они учатся формулировать проблему и ищут возможные способы ее решения. Ими постигаются такие общенаучные методы познания как аналогия, дедукция, классификация, моделирование, обобщение, синтез, анализ. Несомненно, развиваются эмпирические методы познания – наблюдение, сравнение, эксперимент, описание.

Изучению курса по химии для школьников 7–8 классов отводится 2 ч в неделю.

Какие цели должен преследовать преподаватель при проведении практических работ?

1. *Научить учеников правильно выбирать условия эксперимента*, т.к. от этого во многом зависит весь успех работы. От них требуется сосредоточенность, внимательное отношение к деталям, изобретательность и часто обыкновенная настойчивость.

Рассмотрим в качестве примера, какие проблемы стоят перед учениками при проведении простого опыта – получение водорода путем действия на металлы кислотами:

1) выбор исходных веществ для опыта;

2) выбор условий эксперимента – при обычной температуре или при нагревании;

3) выбор конкретных методов собирания газов.

Отсюда видно, что необходимо заранее проанализировать возможное течение эксперимента. Более сложные задачи решаются при выполнении работ по теме «Скорость химических реакций». В этом случае приходится выбирать не только оптимальные условия проведения эксперимента, но и парламенты, по которым следует контролировать протекание химической реакции (помутнение раствора, образование характерной окраски и т.д.).

Таким образом, уже на этой стадии работы ученики проявляют творческий подход к делу.

2. *Систематизировать собранную информацию и выявлять общие закономерности.* Проведение любого эксперимента всегда преследует цель – выявление каких-либо закономерностей, а это предполагает умение систематизировать полученную информацию. Например, при проведении лабораторной работы по теме «Гидролиз солей» ученикам 8 классов предлагается проверить реакцию среды при растворении целого ряда солей. Полученные результаты записывают, а затем систематизируют, деля на четыре известные группы.

В данном случае ученики 8 классов используют самый эффективный способ запоминания – индуктивный метод мышления. Таком метод мышления позволяет ученикам расширить свои умственные возможности, так как идет рассуждение от конкретных результатов к более общим обобщениям.

3. *Найти причины явления.* После проведения экспериментальной работы перед учениками школы ставится следующая задача: поиск причины явления. Можно сказать, что этот этап работы носит наиболее творческий характер, поскольку все экспериментаторы должны высказать собственные предложения.

Использование данной методики (активный поиск причины явления) дает возможность школьникам развивать творческие способности.

Вызвать интерес к выявлению причины – одна из главных задач. Например, при проведении одной из работ по теме «Растворы» первоначально в дистиллированной воде растворяется ряд химических веществ – гидроксид натрия, нитрат аммония, хлорид натрия и др., при этом отмечается изменения температуры. Наблюдения дают основание высказать мнение о природе процесса растворения в каждом конкретном случае. При этом школьниками активно используются полученные ранее знания, как в курсе химии, и физике.

4. *Правильно использовать и передать полученную информацию*. Выполнение задания само по себе бесполезно, если не используется и не передается. Передача знаний – важная часть научной детальности. Для этого необходимо грамотно сформулировать данные эксперимента. Многое решает также способ подведения итога эксперимента – табличный, графический и устная формулировка. Например, в работе «Влияние температуры на скорость химических реакций» ученики учатся использовать все перечисленные способы: делают общий вывод по данной работе; выводят результаты в виде таблицы; строят график зависимости скорости реакции от температуры.

И, наконец, как было сказано, школьники должны уметь использовать полученную ими экспериментально информацию. Помимо чисто научного интереса, на занятиях по химии внимание привлекается к экологической стороне вопросов. Так, при изучении темы «Кислородные соединения серы» обязателен учет химических свойств оксидов серы VI и IV. Ученики 8 классов имеют возможность на практике убедится в токсичности данных соединений. Затем им предлагается объяснить механизм образования кислотных дождей. Статистические данные о ежегодном выбросе в атмосферу огромного количества этих опасных веществ дают законченную, научно-обоснованную картину экологического состояния как планеты в целом, так и ее регионов.

Нам кажется, что экспериментально-лабораторные работы по химии носят развивающую функцию, ибо результаты подвергаются анализу непосредственно в процессе проведения.

Список источников

1. Зайцев О.М. Методика обучения химии: Теоретические и практические аспекты. М.: ВЛАДОС, 1999.

2. Качалова Г.С., Багавиева Т.К., Бутаков В.В. Лабораторные домашние работы по химии в условиях смешанного обучения: практикум для школьников. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2021. 92 с.

3. Муртазалиева М.К., Рамазанова С.М. Изучение опыта работы учителей Дагестанских школ по различным образовательным программам курса «Химии». URL: https://sh3-kizlyar-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/232/3107/Mahachkala_Sbornik_materialov_2024_maket2_ot_26.02.2024.pdf.

4. Пак М.С. Дидактика химии. СПб: ТРИО, 2012. 457 с.

5. Чернобельская Г.М., Чертков И.Н. Химия. 2-е изд. М.: Альянс, 2019г. 733с.

6. Программы для общеобразовательных учреждений. Химия, 8–11-е кл. / [сост.: Н.И. Габрусева, С.В. Суматохин]. 2-е изд., доп. М.: Дрофа, 2001. 286 с.

7. Османов Х.А., Муртазалиева М.К., Абакаргаджиева П.Р. Гуманитаризация естественнонаучного образования – важнейшее условие подготовки всесторонне развитой личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (34). С. 82–87.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЛИЯНИЕ АТАК БПЛА НА ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ НАСЕЛЕНИЯ

Пашина В.К.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Раскрыто понятие беспилотного летательного аппарата, рассмотрено влияние их атак на психоэмоциональное состояние населения, а также оценен масштаб данной проблемы. Обозначены модели поведения людей при угрозе атаки исходя из их темперамента. Внимание акцентировано на рекомендациях специалистов по борьбе с дронофобией.

Ключевые слова: беспилотный летательный аппарат, психическое состояние, атака, паника, встревоженность, угроза, фобии

Для цитирования: Пашина В.К. Влияние атак БПЛА на психическое состояние населения // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 150–154.

На протяжении всего своего существования человечество проводит бесконечное количество больших и малых войн, которые влекут за собой массовую гибель и мучения простого мирного населения. Люди теряют близких, свой кров, подвергаются запугиваниям, что весьма негативно сказывается на их психоэмоциональном состоянии. Кто-то переносит такие события довольно стойко, а кто-то приобретает психические расстройства, приводящие к серьезным заболеваниям.

К сожалению, и в настоящее время неотъемлемой частью общества являются конфликты, в том числе и вооруженные. Начало 2020-х гг., наравне с увеличением военной угрозы (включая и ядерную), отличилось еще и угрозой зарождения войн нового поколения, целевым объектом которых служит поражение экономических ресурсов врага, разгром его социальной среды, культурно-исторических ценностей и общественного уклада. И в данном случае речь идет не о понижении значимости военной силы, которая, безусловно, была и остается главнейшим стержнем безопасности страны, а об усилении роли невоенных движущих сил. Такие силы подразумевают под собой ведение сетецентричных, экономических, информационных войн, кибервойн, применяя средства борьбы и оружие, не являющиеся стандартными. К такому виду оружия можно отнести и беспилотный летательный аппарат (БПЛА) [1].

© Пашина В.К., 2026

Прежде чем рассматривать БПЛА через призму угрозы безопасности населения, необходимо понять, что же такое вообще БПЛА и почему он так популярен в современном обществе.

БПЛА – это воздушный летательный аппарат, не имеющий на своем борту экипажа, предназначенный для совершения управляемых и неуправляемых полетов. Такое судно может иметь дистанционное управление из какой-либо точки земли, со стороннего борта или космоса или же может быть просто запрограммированным на определенные координаты и быть полностью автономным. Также БПЛА очень часто в разговорной форме называют беспилотником или дроном. Беспилотные летательные аппараты весьма популярны в современном обществе и используются в различных сферах жизни человека с целью решения широкого спектра задач [1]. В гражданской сфере беспилотники применяют для контроля границ, различных съемок, поиска пропавших людей. Правительственные организации используют такую аппаратуру для наблюдения за автодорогами, отслеживают и изучают обстановку в зоне природных катастроф (пожары, наводнения, землетрясения и т.д.). Коммерческие предприятия при помощи БПЛА анализируют состояние нефтепроводов, газопроводов, морских и посевных угодий. В научном пространстве беспилотники применяют для геологических, экологических и метеорологических исследований [3]. Также все большую популярность стали набирать и пользовательские дроны, которые используются любителями для развлечений.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод, что, безусловно, беспилотники стали неотъемлемой частью многих жизненных сфер, значительно облегчив труд человека. Но наиболее прогрессивным применением БПЛА в настоящее время наблюдается в вооруженных силах [2]. Их активно используют для наблюдения, разведки, отслеживания передвижения, а также для ударов по противнику, уничтожению техники, инфраструктуры и других сложных военных заданий, связанных со значительным риском для жизни людей. Стоит отметить, что БПЛА нового поколения оснащены мощными камерами, которые имеют способность различать людей и технику с довольно большой высоты (до нескольких километров), а также камерами ночного видения, что позволяет обнаруживать тепло человеческого тела. Главным преимуществом беспилотников является полная безопасность для жизни пилотов, что сохраняет человеческие жизни, поражая при этом поставленную цель. Также к плюсам можно отнести длительность полета и исполнительность, так как БПЛА не требует дозаправки топливом и передвигается по строго заданному маршруту. Конечно, как и любая техника, беспилотник может потерять управление в связи с техническим сбоем, но, как правило, такие инциденты происходят под влиянием хакерской атаки на БПЛА либо при использовании аппаратуры РЭБ [2]. Такие сбои чреваты тем, что беспилотник может упасть на жилой дом, угрожая жизни и здоровью людей, а также причинив им материальный ущерб.

С началом вооруженного конфликта на территории Украины (проведение специальной военной операции), к сожалению, население России массово столкнулось с активными атаками БПЛА, которые оборудованы взрывчатыми устройствами и представляют серьезную опасность для людей. В большинстве случаев

такие беспилотники направлены на повреждение или уничтожение военной инфраструктуры, складов, хранилищ и т.д., но определенный процент отведен и для гражданского населения. По мнению специалистов, целью таких налетов является запугивание населения. Атаки беспилотников или их угроза вызывают мощную эмоциональную реакцию, чувство страха и тревоги [6]. Особенно ярко это проявляется у тех, кто стал свидетелем или непосредственно жертвой подобных происшествий. В некоторых регионах страны после атак БПЛА жителям в мессенджерах стали поступать сообщения от лица «журналистов», в которых содержались вопросы о реакции людей на атаку и об их эмоциональном состоянии. Взрослые граждане отнеслись к подобным опросам скептично и с опаской, а вот дети в силу неосведомленности, к сожалению, в красках описывали уровень посеянного страха и паники.

Отметим, что важную роль при атаках БПЛА играет темперамент человека [6]. Психологическое состояние людей при подобных инцидентах разнообразно. Изначально поведенческие реакции определяются инстинктом самосохранения, но уровень таких реакций различен: от хаотичных безотчетных действий до целенаправленных осознанных шагов. К примеру, сангвиники в условиях угрожающей опасности практически сразу мобилизуются, ведут себя решительно, действуют оперативно, хотя из-за избытка эмоций и энергии могут отдать предпочтение неверному способу действий. Флегматичные люди тоже мобилизуются, их действия более обдуманны и не построены на эмоциях, но для принятия какого-либо решения им необходимо определенное время, что не всегда уместно в условиях атак БПЛА и в условиях ЧС в целом. Холерики в подобных ситуациях совершенно непредсказуемы. В силу своего яркого темперамента они могут быть лидером для организованной массы или же, наоборот, стать источником переполоха и паники. Самым опасным типом темперамента считаются меланхолики. Как правило, именно такие личности становятся источником смятения и сбивают с верного пути остальных.

Психологи утверждают, что гипермобилизация на начальной стадии опасности свойственна практически всем людям, однако если она сопряжена с чувством страха и паникой, то в большинстве случаев не приводит к спасению. У человека случается сильный испуг, происходит потеря ориентации, распадается система действий и операций, а в некоторых случаях человек отказывается от каких-либо действий, чем подвергает себя еще большей опасности. Люди, подвергшиеся атаке БПЛА, довольно продолжительное время испытывают патологические изменения в психологической сфере [7]. Чаще всего наблюдаются депрессивные состояния, психогенный ступор, общее психомоторное возбуждение, ночные кошмары и прочие проявления.

Встревоженность граждан атаками беспилотников в настоящее время стала массовым явлением. Находясь под влиянием чувства страха, люди в каждом летающем объекте видят угрозу. Перекрытые аэропорты, бесчисленные выезды правоохранительных органов на ложные вызовы граждан наблюдаются все чаще. Так, над поселком Рогово Московской области жители заметили подозрительный летающий объект. Бдительные граждане вызвали полицию. Однако по прибытию не удалось обнаружить ни беспилотник, ни каких-либо следов

его пребывания. Другим примером может послужить закрытое небо над аэропортом Пулково города Санкт-Петербурга в феврале 2025 г. Также поступил вызов, что в двухстах километрах замечен БПЛА, следующий по направлению аэропорта. В итоге информация не подтвердилась. Психологи считают, что боязнь зарождается из-за особенности человеческого разума, а именно непонимания вероятности возникновения негативных последствий. Также все чаще психиатры и психологи упоминают термин «дронофобия». Дронофобия – это психическое состояние людей, которые ощущают тревогу или даже агрессию при виде или упоминании БПЛА. Но по статистике «боящихся» гораздо меньше «игнорирующих». По мнению специалистов, для подавляющей части населения страны атаки беспилотников – это всего лишь происшествие, не имеющее глобального значения. Кто-то относится к этому с полным безразличием, а кто-то и вовсе переводит в юмор [7].

Но так или иначе данная проблема имеет место быть. Возникает вопрос: так как же бороться с дронофобией, паникой и страхом? Психологи рекомендуют в первую очередь не забывать о том, что такая техника как БПЛА, стоит немалых финансовых ресурсов, а значит, противник будет максимально направлять ее в зоны расположения стратегически важных объектов. Также специалисты рекомендуют расценивать тревогу как красный свет светофора: изначально необходимо понять, что именно вызывает тревожное состояние, проанализировать насколько реальна опасность и оценить, каким образом человек может самостоятельно с ней справиться. Очень важно принять сложившуюся ситуацию и понять, что повлиять на положение с беспилотниками невозможно. Путь принятия весьма непрост, так как он подразумевает откровенный разговор «с собой» и построение жизненного пути, опираясь на новые обстоятельства.

Не стоит забывать, что страхи и фобии отнимают немало сил и энергии, поэтому организму непременно требуется отдых от них. Отвлечься от угнетающих мыслей и разрядить обстановку помогут занятия спортом, времяпровождение с друзьями, чтение любимой литературы, просмотр видеофильмов, т.е. все то, что приносит человеку положительные эмоции [10]. Также в психологии есть хороший способ научиться систематизировать свое отношение к тревожности. К примеру, человек внушает себе, что переживать из-за БПЛА он будет строго с 10 до 12 ч дня, а все остальное время он будет заниматься делами и решать насущные проблемы. Психологи утверждают, что с помощью такого приема можно научиться смотреть на тревогу со стороны, что значительно улучшает психоэмоциональное состояние человека.

Таким образом, последствия военных конфликтов тяжелым грузом опускаются на плечи всего мирного населения. Специалисты в области психологии сходятся во мнении, что основными нарушениями психического здоровья людей являются нарушение сна, психосоматические расстройства, аффективные нарушения (депрессивные и тревожно-депрессивные реакции). Чтобы избежать проблем с психическим здоровьем, следует помнить, что запугивание беспилотниками – это специально запланированная часть информационной войны, которые ведут противники нашей страны. Важно в такое неспокойное время сохранять

здравый смысл, чтобы адекватно смотреть на ситуацию и понимать уровень реальных угроз. Объективная возможность пострадать или погибнуть в результате ДТП гораздо выше, нежели стать жертвой атаки БПЛА. Кроме того, противная сторона из-за рубежа акцентирует внимание на том, что цель беспилотников – военные и стратегически важные объекты, а не гражданское население. Поэтому при угрозах атак БПЛА не стоит поддаваться чувству страха и панике. Необходимо сохранять спокойствие и самообладание, что поможет трезво оценивать ситуацию и избежать негативных последствий.

Список источников

1. Василин Н.Я. Беспилотные летательные аппараты. Боевые. Разведывательные. М.: Попурри, 2023. 561 с.
2. Алайчиев У.К. Беспилотные летательные аппараты в современных вооруженных конфликтах (история, основы применения) // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2023. № 5. С. 11–17. doi: 10.26104/NNTIK.2023.52.18.003.
3. Каршов Р.С. Классификация беспилотных летательных аппаратов // Проблемы науки. 2016. № 11 (53). С. 38–40.
4. Моисеев В.С. Беспилотные летательные аппараты: Отечественная история создания и современная классификация. Препринт. Казань: Школа, 2022. 40 с.
5. Моисеев В.С. Основы теории эффективного применения беспилотных летательных аппаратов. Казань: Школа, 2015. 444 с.
6. Саенко А.Ю. Социально-психологические детерминанты отношения личности к беспилотному транспорту // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. 2023. Т. 12, вып 4.
7. Адлер А. Индивидуальная психология. М., 2019.
8. Абабков В.П., Перри М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб: Речь, 2021.
9. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. М., 2019.
10. Каменская Е.Н. Чрезвычайные ситуации мирного и военного времени. Ростов н/Д, Таганрог: Южный федер. ун-т, 2020. 160 с.
11. Remizova N.U., Milyaeva L.M., Rykova B.V. University teacher professional competence formation // Студентство. Наука. Іноземна мова. Харків, 2019. С. 42–80.
12. Проектная деятельность по обеспечению культурной безопасности России / С.Н. Бориско, Б.В. Рыкова, О.П. Подосинникова, Е.Н. Гребенюк, Н.И. Абдуллаева; под общ. ред. С.Н. Бориско, О.П. Подосинниковой. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2024. 135 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Пашина В.К.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Представлен обзор проблемы девиантного поведения подростков. Раскрыто понятие девиантного поведения, рассматриваются причины его возникновения. Обозначаются методы работы с девиантными подростками. Внимание акцентировано на шагах коррекции. Также рассмотрены методы профилактики отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, социальные нормы, общество, адаптация, конфликты, правонарушения

Для цитирования: Пашина В.К. Основные аспекты психологической работы с девиантными подростками // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 155–160.

Одним из важных направлений педагогической работы в современном российском обществе можно назвать нравственно-правовое воспитание детей и подростков. Вследствие этого поиск и разработка результативных технологий и методик, ориентированных на развитие нравственно-правовой культуры личности, становится весьма актуальным.

Становление нравственных и правовых взглядов в совокупности стимулирует формирование целостной мировоззренческой идеологии, способствует закреплению социальных знаний, которые важны для успешной социализации личности в обществе. В будущем нравственно-правовые концепции перерастают в убеждения и составляют правовые ценности индивида.

Также наравне с актуальностью нравственно-правового воспитания подрастающего поколения мы все чаще сталкиваемся с понятием девиантного поведения. Такое поведение понимается как несоблюдение социальных норм, что достигло в последние десятилетия широких масштабов и определило данную проблему в фокус интереса социальных психологов, социологов, педагогов, сотрудников правоохранительных органов [1].

Понятие «девиантное поведение» со всех сторон изучено и проанализировано в социологической и психологической литературе. Девиантное поведение

© Пашина В.К., 2026

проявляется в поступках человека, нарушающего границы общепринятых правил и социальных норм, от отвержения каких-либо устоев и традиций до совершения полноценного преступления. Девиантное поведение также еще имеет название отклоняющегося, так как поступки человека носят осознанный характер и целенаправленно приводят к отрицательным последствиям.

Так что же такое девиантное поведение?

Девиантное поведение – это разновидность отклоняющегося поведения, которая выражается в отступлении от социально-правовых норм, принятых в обществе. Иными словами, это поведение, которое отклоняется от общепринятого и не согласовывается с общественными нормами [1]. Известный социолог И.С. Кон конкретизирует определение девиантного поведения, интерпретируя его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали [2].

Стоит отметить, что ученые выделяют два вида девиации:

1. Поступки, которые являются преступными по причине принятых законов (проступки, не противоречащие праву).

2. Поступки, носящие преступный характер (преступления, нарушающие закон государства).

Наибольшие сложности в адаптации к условиям непростой политической и экономической обстановке в стране испытывают подростки. С одной стороны, девиантное поведение подростков является своего рода реакцией на те движения и течения, которые происходят в обществе, где он проживает. С другой стороны, это результат тех процессов, которые происходят в его ближайшем окружении (в семье, в школе, в малой неформальной группе). Непростая обстановка в стране, расхождения во взглядах, различие в мировоззрении приводят к социальным конфликтам и трудностям.

В подростковом возрасте формируются прочные модели поведения, черты характера, психологические особенности, механизмы проявления эмоций, обретаются новые социальные значимости и позиции. В связи с этим социальные процессы, протекающие в обществе, могут сыграть глобальную роль в возникновении девиантного поведения у подростков, которые зачастую умышленно идут против всех правил, пытаясь таким образом обозначить свой протест и нежелание признать моральные нормы и нормы общественного порядка [3].

Вследствие обострения основных инстинктов все тревоги и волнения подростка фокусируются вокруг его персоны, все мысли полностью концентрируются вокруг его личности и самую большую значимость получают те процессы и ситуации, которые происходят в его жизни. Отсюда подростки очень требовательны к себе, уделяют большое внимание своему внешнему виду, своим интересам и потребностям. Также весьма нестабильно эмоциональное состояние подростков и при помощи каких-либо занятий и увлечений они стараются достигнуть равновесия, найти недостающие впечатления и освободить душу от переполняющих потрясений или переживаний. Таким образом, в подростковом возрасте ребенок превращается в нестабильный механизм, который сейчас может быть спокойным и веселым, а буквально спустя мгновенье впасть в глубокое беспокойство и тревожность, он может быть уверенным в себе и своих способностях

и наравне с этим не верить в свои силы [4]. Занимаясь поиском «себя» и «своего места» в жизни, подростки зачастую склонны к выбору неправильного пути. Поэтому близким людям очень важно в этот период находиться рядом с ними, знать их проблемы и переживания, знать их интересы и круг общения, быть сильным помощником и надежной опорой, чтобы у подростка не возникло желание пойти туда, где его «понимают больше».

Говоря о девиантном поведении подростков, весьма важно понимать причину его возникновения. К причинам можно отнести биологические, психологические, социальные и педагогические факторы.

К биологическим факторам относится низкое интеллектуальное развитие, генетическая предрасположенность, травмы и инфекции во время пренатального периода, черепно-мозговая травма головы, отклонения в волевой сфере, физические дефекты. Под психологическими факторами подразумевается психоэмоциональная неустойчивость, плохие взаимоотношения с близкими, заниженная самооценка, стремление заниматься асоциальной деятельностью ради самоутверждения или собственного любопытства. К педагогическим факторам ученые отнесли ошибки родителей при осуществлении воспитательного процесса и ошибки педагогов в ходе обучения. Социальные факторы включают воспитание ребенка в неполной семье, воспитание ребенка бабушкой (тетей или иными родственниками), воспитание ребенка в многодетной семье или наоборот в семье, где он является единственным ребенком, напряженные отношения в семье (ссоры, насилие, злоупотребление спиртными напитками), социальное неблагополучие [4].

Самыми популярными видами девиантного поведения подростков является употребление алкоголя, наркотиков и курение. В данном случае мы говорим о систематическом и в большинстве случаев публичном распивании алкогольных напитков и употреблении психоактивных запрещенных препаратов, что констатирует зависимость, считаемую девиацией. Пагубное пристрастие к алкоголю, наркомания и токсикомания у подростков обычно сопровождается прогулами учебного заведения, нежеланием учиться, отсутствием интереса к какой-либо полезной деятельности, тунеядством, хулиганством, разбоями, повышенной агрессией, беспорядочными половыми связями, что ведет к приводам в полицию и постановке на учет в органах ПДН [5].

Для профилактики правонарушений и исправления отклонений в поведении подростков, необходимо знать их личные особенности. Каждый случай уникален по своему характеру, а значит, к каждому девиантному подростку нужен строго индивидуальный подход, который должен опираться на осознании подростком доверия и заботы взрослых в совокупности с их требовательностью.

В России психолого-педагогическая работа с девиантными подростками в последнее время проводится на основе не только традиционных, но и инновационных методов, которые положительно зарекомендовали себя в российской и зарубежной практике психолого-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации. Помимо этого, формируются новые меры социальной поддержки для подростков с девиантным поведением и совершенствуются уже

существующие услуги, нацеливаясь не только на искоренение девиации, но и на повышение общего уровня жизни населения.

В целом все методы работы с девиантными подростками можно классифицировать следующим образом:

1. Индивидуальная работа с психологом (беседы о характере, волевой сфере, достоинствах и недостатках, модели поведения в той или иной ситуации).

2. Групповая работа с подростками с схожей моделью поведения (дискуссии на общие темы, беседы и практические занятия, обучающие социально допустимым моделям поведения в обществе).

3. Различные психологические тренинги (работа над способами общения и взаимодействия с социумом, обучение правильным моделям поведения с окружающими).

4. Семейная терапия (беседы с подростком в семейном окружении, нацеленная на улучшение взаимоотношений с родными и близкими).

5. Культурно-просветительская и досуговая деятельность (работа с подростками в кружках, спортивных секциях, клубах, и т.д.).

6. Психотерапия, арт-терапия, куклотерапия и т.д. [5].

Коррекция отклоняющегося поведения подростков осложнена тем, что в каждой ситуации необходим индивидуальный подход. Также трудности создает и тот факт, что при попытке оказать первичную помощь, психолог сталкивается с сопротивлением со стороны подростка. Психологу, проводящему работу в данном направлении, важно точно знать причину девиантного поведения, иметь широкий набор диагностик и обладать большим объемом методов коррекции [6]. Коррекция девиантного поведения включает в себя следующие шаги:

1. Выявление и формулирование педагогической и социально-психологической проблемы.

2. Определение причин отклоняющегося поведения и выдвижение гипотез.

3. Диагностика подростка.

4. Подбор инструментария для работы с девиантным подростком и его использование.

5. Разработка коррекционно-развивающей программы и ее реализация.

6. Контроль программы на каждом этапе.

7. Сравнение результатов и выявление динамики.

Стоит отметить, что формы девиантного поведения бывают различными, а значит работа с ними требует внесения корректировок при использовании базовых психологических приемов. Одним из таких является психологическая интервенция. Ее целью является устранение или уменьшение тех форм девиации, которые стали помехой для социальной адаптации личности. Но при этом важно, чтобы сам подросток имел желание меняться в лучшую сторону, выполнял все рекомендации и был готов на взаимодействие с психологом. Главными методами психологической интервенции служат психологические тренинги, психотерапия и психологическое консультирование.

Работая с подростками с отклоняющимся поведением, важно учитывать, что они могут проявлять агрессию. Выделяют следующие виды агрессии: физическая, вербальная, подозрительность, раздражительность, аутоагрессия

и косвенная агрессия. В таких ситуациях психологу необходимо обладать определенными знаниями по работе с такими личностями [7].

Важное место в формировании жизненных установок подростков занимают и жизненные стремления. Как правило, педагогически и социально запущенные дети обладают низкой школьной успеваемостью, поэтому начинают чувствовать свою «ненужность», сомневаются в своих силах и способностях, что провоцирует их на совершение делинквентных поступков. Поэтому в работе с девиантными подростками очень важно сотрудничество педагога-психолога и классного руководителя ребенка. Совместная работа должна быть нацелена на то, чтобы ребенок чувствовал свою значимость, адекватно оценивал свои способности и ни при каких обстоятельствах не терял веру в свои силы. Также психолог и классный руководитель должны помочь ребенку найти интересное для него занятие, оказать поддержку в поиске будущей профессии. В связи с этим в последнее десятилетие в школах России активно вводятся профориентационные занятия, что позволяет психологу понять, что интересует девиантного подростка и применить полученную информацию при коррекции его поведения.

В особую группу можно отнести внешкольную воспитательную работу, где подростки вовлекаются в общественно-полезную, социально-культурную, учебно-творческую деятельность. Примером такой работы можно назвать подростковый клуб «На волне», основанный в 2019 г. на базе семейного центра «Диалог» [8]. В таких учреждениях девиантные подростки получают социальную и арт-терапевтическую реабилитацию, психолого-педагогическую коррекцию и поддержку психолога-консультанта. Также подростки могут находить там единомышленников, совместно заниматься спортом, играть, делиться эмоциями и впечатлениями. Клуб является бесплатным учреждением и предусматривает только добровольное посещение.

Таким образом, проблема отклоняющегося поведения подростков весьма актуальна в современном обществе и вызывает огромный интерес у заинтересованных в этой сфере специалистов. Глобальные социальные и политические изменения в стране, масштабные преобразования в образовании и культуре, экономический кризис – все это образует определенные трудности и риски для подрастающего поколения, что нередко приводит к их девиантному поведению [6]. Для решения проблемы нашей стране необходим системный подход, в первую очередь за счет модернизации социальной и культурный сферы, переоценки социальной политики и преобразования программ центров социально-педагогической работы с девиантными подростками.

В заключение можно сказать, что эффективность психолого-педагогической профилактики предупреждения отклоняющегося поведения среди подростков в значительной степени зависит от политических, социальных, экономических и культурно-исторических условий, а также от уровня профессиональной компетенции педагогов и психологов, их ценностей, личных принципов, навыков, способностей и умений.

Список источников

1. Апинян Г.В. О понятиях «девиация», «девиантность», «девиатное поведение» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 118. С. 119–123.

2. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб: Питер, 2021.

3. Бакланова Н.К., Потапов Д.А., Бакланов К.В. Девиантное поведение подростков: основы профилактики // Наука и школа. 2018. № 4.

4. Заика Е.В., Крейдун Н.П., Ячина А.С. Психологические характеристики личности подростка с отклоняющимся поведением // Вестник Московского университета. Сер. 3: Психология. 1990. № 4. С. 83–91.

5. Клейбер Ю.А. Психология девиантного поведения. М.: Сфера, 2023.

6. Егоров А.Ю., Гречаный С.В. Современные подходы к терапии и коррекции интернет-аддикции // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019. Т. 119, № 6.

7. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб, 2021.

8. Харламова А. Здесь ты можешь дружить, играть, общаться: подростковый клуб «На Волне» // Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы. URL: https://dszn.ru/press-center/news/5881.

9. Remizova N.U., Milyaeva L.M., Rykova B.V. University teacher professional competence formation // Студентство. Наука. Іноземна мова. Харків, 2019. С. 42–80.

10. Проектная деятельность по обеспечению культурной безопасности России / С.Н. Бориско, Б.В. Рыкова, О.П. Подосинникова, Е.Н. Гребенюк, Н.И. Абдуллаева; под общ. ред. С.Н. Бориско, О.П. Подосинниковой. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2024. 135 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОП ДО И ФГОС ДО

Петрова Е.О.,
воспитатель,
дошкольное образовательное учреждение № 110,
Россия, г. Астрахань,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.,
Рыбалкина Е.П.,
воспитатель,
дошкольное образовательное учреждение № 110,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрена организация взаимодействия ребенка в ДОУ в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО, а также пути формирования основ коммуникативных компетенций дошкольников. Подчеркнута роль педагогов и родителей в развитии коммуникативных умений и навыков детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, дошкольный возраст

Для цитирования: Петрова Е.О., Рыбалкина Е.П. Организация взаимодействия ребенка в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 161–164.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) и Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) уделяют большое внимание развитию коммуникативных компетенций воспитанников. Развитие коммуникативных компетенций дошкольников во многом зависит от развития коммуникативных компетенций педагогов, от их умений наладить взаимодействие с воспитанниками и взаимодействие воспитанников между собой.

Общение с людьми требует определенных умений, знаний, как строить процесс общения в том или ином случае, понимая, к чему приводит тот или иной стиль общения, постоянного внимания к тому, какую реакцию мы вызывали у своего партнера. Обладание такими средствами взаимодействия называется компетентностью в общении.

Педагог в общении с ребенком – это не просто человек, который умеет общаться. Компетентность во взаимодействии с ребенком является одной из основных составляющих его профессионализма, поскольку именно в общении происходит развитие ребенка.

© Петрова Е.О., Рыбалкина Е.П., 2026

Человек компетентный в общении, прежде всего устанавливает определенную атмосферу общения, которая помогает его партнеру чувствовать себя свободно и комфортно. Определенная атмосфера не только присутствует в общении двух-трех людей, но характеризует общую обстановку в постоянной группе людей (рабочем коллективе, семье, школьном классе и т.п.). Группа детского сада не является исключением, и люди чувствительные, могут сразу – лишь переступив порог – ощутить атмосферу раскованности или закрытости, спокойной сосредоточенности или тревожного напряжения, искреннего веселья или угрюмой настороженности, которая присутствует в группе. Атмосфера (или климат) в группе детского сада определяется [1]:

а) отношениями между педагогами и детьми;

б) отношениями между самими детьми.

Фактически, именно педагог (а не дети, как нам обычно кажется) создает определенный климат в группе. Педагог, которого волнует атмосфера в его группе, не сможет обойтись без информации о неблагополучных (непопулярных, изолированных, агрессивных и т.п.) детях. Каждый педагог знает таких детей в своей группе, но обычно в том случае, если проблема эта настолько обострена, что создает трудности воспитателю. Однако иногда, наблюдая за детьми, мы можем обнаружить детей, которые по первому впечатлению – ничем не выделяется из общей группы. Они не дерутся и не так уж часто плачут и, следовательно, не обращают на себя внимания воспитателя. Но они нуждаются в помощи взрослого, чтобы возникшие трудности у них не исказили в дальнейшем траектории их развития. Чем раньше мы обращаем внимание на возникновение у ребенка отрицательных переживаний от общения с другими людьми, тем легче мы сможем избежать их закрепления в структуре его личности.

Ни в коем случае не стоит допускать, чтобы плохое настроение, усталость или раздражение разбили взаимодействие педагога с ребенком, разрушили их контакт. В общении с ребенком очень важно быть естественным, оставаться собой. Создавая атмосферу во взаимодействии с ребенком необходимо также учитывать возможность разных позиций в процессе общения. От того, какую позицию займет субъект общения и какую позицию он отводит своему партнеру, зависит гладкость, бесконфликтность общения, та степень доверия, которая возникает между партнерами. Позиция в общении определяется общим отношением педагога к ребенку и может проявляться самыми разнообразными способами. Наиболее благоприятную атмосферу общения создает позиция равноправного партнера, которая характерна для личностно-ориентированного образования. Если педагог в общении с ребенком занимает позицию равноправного партнера, он обеспечивает взаимное доверие и создает хорошие условия для обсуждения любой проблем. Разумеется, речь идет не об абсолютном равенстве ребенка и педагога, но об их равноценности [1].

Общение, в котором оба партнера занимают равноправную позицию, называется в психологии партнерским. В частности, при взаимодействии с ребенком, педагогу имеет смысл выбирать позицию «глаза на одном уровне», которая исключает пространственное доминирование педагога и смягчает разницу в физическом росте взрослого и ребенка. Самое естественное в том случае – присесть

на корточки перед ребенком или посадить ребенка на колени, или рядом с собой. Имеет так же смысл, при организации разговора с детьми, садиться или становиться таким образом, чтобы все партнеры могли видеть глаза друг друга (для этого оптимальным является форма круга).

Наблюдая, педагог смотрит на ребенка и слушает его, отличает интонацию, паузы, выражение лица и пр. Все эти невербальные особенности поведения детей очень важны для наблюдателя, который хочет проникнуть во внутренний мир ребенка. Именно понимание ребенка – его состояния, уровня развития, настроения, его желание и общих устремлений – дает нам возможность построить процесс общения с ним таким образом, чтобы оно способствовало его развитию [3].

Дети должны почувствовать себя комфортно и понять, что педагог – это не строгий «судья и надзиратель», а умный, справедливый и доброжелательный взрослый. Он может помочь наладить хорошие взаимоотношения со сверстниками, помочь найти друзей. Теперь многие программы, предлагают воспитателям влюбить в себя ребенка, используя арсенал педагогических средств и личное обаяние [3; 5].

Чтобы дети могли содержательно общаться друг с другом, необходимы определенные условия для совместной деятельности, для взаимодействия в играх, в повседневной жизни. Какие это условия? Прежде всего для общения детей необходимы материальные условия, т.е. развивающая среда (игровые комнаты, целиком отданные для самостоятельной деятельности детей; мини-мастерские, кабинеты, мини-библиотеки, мини-театр, мини-школа и т.п.), возможность уединиться, использовать многофункциональную мебель и модули для организации творческих игр с использованием предметов-заместителей.

Очень важно принятые в детском саду правила поведения, позволяющие детям самостоятельно пользоваться пособиями и игрушками, свободно перемещаться по всей территории (естественно, поставив в известность воспитателя и в отведенное для самостоятельной деятельности время).

В старшем дошкольном возрасте, игра «оставляет в наследство» способность проявить инициативу, развивать творческое воображение, гибкость в принятии решений и способность брать на себя различные роли в общении с людьми. Участие взрослого уместно только в роли подсказчика. Он может предложить разыграть тот или иной сюжет. Ту или иную игровую ситуацию. Интересно, что совершенно свободная и ничем не ограниченная ролевая игра к концу дошкольного возраста постепенно все больше и больше регламентируется: дети теперь уделяют внимание тому, насколько правильно их партнер разыгрывает ту или иную роль. Поправляют друг друга. Внимание к «правильности исполнения» – зародыш будущего стремления в любой деятельности добиваться совершенства.

Именно в игре происходит наиболее эффективное развитие личности дошкольника и всех психических процессов, значимых для этого возраста.

Таким образом, в задачу педагога в дошкольном возрасте входит обеспечить ребенку условия, в которых развивалась бы игра [4; 5].

Роль педагога заключается в том, чтобы затеять с детьми совместную игру, участвуя в ней в качестве игрового партнера. Как и в других видах деятельности,

при организации совместной игры не имеет смыла давить на ребенка или занимать доминирующую позицию, поскольку интерес возникает только там, где есть свобода если дети почувствуют, что педагогу так же интересно играть и ними, как им самим, если он деликатно, чувствуя себя в игре равноправным партнером, «выбрасывает» новые сюжетные повороты, ролевые ходы, привлекает в игру всех желающих – игра будет подхвачена самими детьми. Когда педагог увидит, что игра начинает разворачиваться и обретать собственную силу, когда в игре начинают выделяться лидер, которые могут вести игру дальше – он может незаметно выйти из игры, предоставив детям возможность играть без непосредственного участия взрослого [2].

Список источников

1. Арушанова А., Дурова Н., Рычагова Е. Пятый год жизни: истоки диалога // Дошкольное воспитание. 2004. № 4.
2. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека // Дошкольное воспитание. 2002. № 4.
3. Клименкова О. Игра как азбука общения // Дошкольное воспитание. 2002. № 4.
4. Прима Е.В., Филиппова Л.В., Кольцова И.Н. Развитие социальной уверенности у дошкольников. М., 2013.
5. Смирнова Е.О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошкольное воспитание. 2002. № 4.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2024. 224 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

СКАЗКА КАК СРЕДСТ ВО РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пуказова Л.Н.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
доцент, кандидат педагогических наук,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрен вопрос о развитии речи у детей среднего дошкольного возраста посредством сказок. Приведены понятия сказки. Освещены особенности формирования речи у дошкольников, наиболее действенные методы и приемы работы со сказками для развития речи дошкольников.

Ключевые слова: речь, дети среднего дошкольного возраста, сказка

Для цитирования: Пуказова Л.Н. Сказка как средство развития выразительной речи детей среднего дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 165–00.

Речь – это то, что отличает человека, это инструмент для размышлений и общения. По тому, как человек говорит, можно судить о его уме и образованности.

Развитие связной, выразительной речи и формирование навыков общения – одна из главных задач дошкольного образования, т.к. развитие связной речи является необходимой предпосылкой к успешному обучению в школе.

Психолог Н.И. Жинкин подчеркивал, что речь помогает развивать интеллект. Чем раньше ребенок начинает говорить, тем проще ему учиться и понимать новое. Чем лучше человек умеет выражать свои мысли, тем интереснее он как личность и тем полезнее для окружающих. Особенно полезны для развития детской речи сказки.

Сказка – это увлекательный рассказ, который рассказывает о чем-то интересном и важном для тех, кто рассказывает и слушает.

Воспитательные и обучающие качества сказки как педагогического инструмента известны с давних времен.

Сказка формирует и поддерживает у дошкольников творческую систему человеческих ценностей, воспитывает, помогает справляться с проблемами, успокаивает, и, будучи языком ребенка, содействует педагогам в обучении. Не только усиливает познавательный интерес и мотивацию к учебе, но и стимулирует ребенка анализировать, рассуждать, искать причинно-следственные связи,

© Пуказова Л.Н., 2026

делать выводы. Поэтому сказки заслуженно применяются учителями-логопедами, обеспечивая комплексный подход к развитию речи ребенка.

Сказки открывают перед детьми точность и выразительность языка, демонстрируя, насколько богата родная речь юмором, живыми и меткими выражениями. Удивительная сила языкового мастерства русского народа особенно ярко проявляется в народных сказках.

Их присущая необычайная простота, яркость, образность, а также способность многократно повторять одни и те же речевые конструкции и образы ставят сказки на первое место как важнейший фактор развития связной речи у детей.

Сказка представляет собой повествовательный жанр фольклора. Это рассказ, передающийся из поколения в поколение исключительно устным путем. Сказка – вымысел, который воплощается в истинную правду: она учит нас быть добросердечными и справедливыми, стойко противостоять злу, презирать лукавых и льстивых.

Она подтверждает устоявшиеся жизненные принципы народа: честность, верность, храбрость и коллективную взаимопомощь.

Народ воспринимает сказку как вымысел, что видно не только из этимологического анализа слова, но и из народной поговорки «Сказка – складка, песня – быль».

Тем не менее сказки бывают не только народными, но и литературными.

Народная сказка – плод народного творчества, а литературная сказка является результатом авторского таланта.

Сочетание в литературной сказке сказочного и волшебного с реальным и повседневным придает ей двойственную природу: она одинаково интересна и для детей, и для взрослых.

Детей привлекает невероятность сказочных сюжетов, волшебство вымысла, торжество добра над злом и стремительная смена событий.

Литературная сказка представляет собой целое направление в художественной литературе. Она не возникла на пустом месте: своей основой она обязана народной сказке, известной благодаря трудам ученых-фольклористов, собравших устное народное творчество. Романтики рассматривали произведения устного народного творчества как свои эстетические образцы, источник современной литературы и базу для формирования ее национального облика.

В дошкольном возрасте дети учатся говорить: они активно осваивают звуки, слова и правила построения предложений. Хорошее владение родным языком в этот период очень важно, ведь это помогает развивать ум, творчество и моральные качества ребенка в самое благоприятное для этого время. Чем раньше начать учить ребенка родному языку, тем легче ему будет общаться и выражать свои мысли в будущем.

В среднем дошкольном возрасте дети начинают говорить по-особенному. Им очень хочется узнавать новое, рассказывать о своих открытиях и как-то влиять на других. Поэтому они активно учатся говорить. Речь становится частью всего, что они делают, даже когда они что-то изучают. Когда у детей появляются новые задачи, они начинают заниматься чем-то новым, им становится интереснее общаться со взрослыми и другими детьми, и они узнают больше о мире,

их речь начинает очень быстро развиваться. Это касается как общих навыков речи, так и конкретных способов говорить (например, в контексте или объясняя что-то), а также того, как речь помогает им обобщать, общаться, планировать, управлять своим поведением и обозначать предметы.

Эффективная работа со сказками включает в себя разнообразные стратегии и формы организации, помимо стандартных занятий. Это могут быть игры, упражнения, а также творческие активности, такие как рисование, лепка и конструирование. Процесс начинается с создания нужного настроения: музыка, особая обстановка и интригующий предмет подготавливают детей. Далее следует захватывающее повествование сказки, которое активно вовлекает ребенка через вопросы и задания, побуждающие к участию в действии и игре.

При работе со сказками для развития речи детей дошкольного возраста наиболее действенными оказываются следующие приемы:

1. **Задавание вопросов.** Чтобы вопросы способствовали развитию и воспитанию, они должны быть разнообразными, четкими, понятными детям. Важно, чтобы вопросы касались конкретных моментов сюжета, характеристик персонажей и требовали развернутых ответов. Правильно сформулированные вопросы, направленные на понимание сказки, ее героев и авторского замысла, стимулируют мышление и речь.

2. **Анализ иллюстраций.** Рассматривание и обсуждение различных иллюстраций к сказкам помогает детям понять, как картинки, рисунки и аппликации раскрывают авторский замысел. Важно обращать внимание на детали рисунка, которые свидетельствуют о характере персонажа или предмета, а также на то, насколько точно изображение соответствует тексту сказки. Особенно полезно сравнивать рисунок с соответствующим отрывком из текста.

3. **Словесное рисование.** В этом случае дети представляют себя художниками и описывают, как бы они нарисовали того или иного героя и почему. Уточняющие вопросы воспитателя, комментарии и помощь других детей помогают им в этом. Результатом такой работы может стать индивидуальное или совместное рисование иллюстрации к прочитанной сказке.

4. **Повторное чтение.** Многократное чтение понравившихся детям отрывков помогает им лучше уловить особенности речи, понять художественные приемы текста, запомнить эпитеты, сравнения и метафоры.

5. **Пересказ.** Предложение пересказать определенный или особенно понравившийся детям фрагмент сказки (например, самый грустный, веселый или смешной эпизод, а также запомнившиеся слова или поступки героев) способствует развитию речи. Более продуктивным развитие речи становится, если ребенок дополнительно объясняет, почему тот или иной эпизод ему запомнился.

6. **Драматизация.** Инсценировка наиболее ярких, эмоциональных и запомнившихся отрывков из сказки, которые особенно богаты лексикой, способствует обогащению словарного запаса детей.

При работе со сказкой и ее обсуждении необходимо уделять особое внимание **словарной работе**. Дети должны понимать значение слов и выражений, а также различать оттенки смысла эпитетов, сравнений и метафор. Это особенно

важно, поскольку сказки часто содержат специфическую лексику, и для развития связной речи понимание этой лексики является ключевым.

Применение сказкотерапии на занятиях, направленных на развитие выразительной речи, имеет первостепенное значение, ведь ни один другой вид деятельности не оказывает столь всестороннего влияния на речевое развитие ребенка.

Обучение с использованием сказок организовано по определенному плану: прослушивание, пересказ, переживание и создание сказки. Прежде чем приступить к чтению сказочного материала, проводится предварительная работа, направленная на концентрацию внимания детей и подготовку к восприятию произведения. Она включает в себя разгадывание загадок о героях сказки, разъяснение значений отдельных слов или выражений из текста, а также демонстрацию иллюстраций. Тексты сказок читаются детям два раза, в неспешном темпе. При повторном чтении используется метод, при котором дети заканчивают отдельные фразы. Анализ содержания сказок осуществляется в форме вопросов и ответов, при этом вопросы акцентируют внимание на ключевых моментах сюжета, их последовательности, на идентификации персонажей и наиболее важных деталях рассказа.

Детей завораживают необычные приключения, волшебство, торжество справедливости и динамичное развитие сюжета в сказках.

Список источников

1. Богат В. Сказочные задачи на занятиях по ТРИЗ // Дошкольное воспитание. 1994. № 10. С. 44–46.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: Просвещение, 2010. 464 с.

3. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001. 241 с.

4. Васькова О.Ф., Политыкина А.А. Сказкотерапия как средство развития речи дошкольного возраста. СПб: Детство-пресс, 2011.

5. Возрастные особенности психического развития детей/под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. – М.: МГУ, 1982.

6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб: Речь, 2008. 240 с.

7.Фалькович Т.А. Сценарии занятий по культурно-нравственному воспитанию дошкольников: Старшая и подготовительная группы. М.: ВАКО, 2011. 160 с.

8. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. Харьков: Фолио, 2012. 464 с.

9. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО, 2002. 458 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ОБУЧЕНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Родионова Ал.Г.,
студент,
Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого,
Россия, г. Великий Новгород,
Федотова Е.Н.,
ассистент,
Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 34,
Россия, г. Великий Новгород

Аннотация. Проанализированы методы обучения иероглифической письменности учеников начальных классов. Рассмотрены некоторые проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении иероглифики по учебному пособию YST Standard Course 1. Отмечены как его сильные стороны, например ориентированность на подготовку к экзамену, так и слабые – отсутствие прописей и т.д. Цель – выбор наиболее эффективных методов подачи материала детям. Рассмотрен ряд эффективных способов обучения: групповые соревновательные игры, создание ассоциативных рядов, проведение мастер-классов по каллиграфии и использование интерактивных анимированных материалов. Выводы сделаны на основе непосредственного участия в процессе преподавания. Полученные знания на основе данной статьи можно использовать в общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях с изучением китайского языка.

Ключевые слова: иероглифическая письменность, ученики начальных классов, метод, учебное пособие, китайский язык

Для цитирования: Родионова Ал.Г., Федотова Е.Н. Обучение иероглифической письменности учеников начальных классов // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 169–173.

В связи с возрастающей популярностью китайского языка повысился интерес к его изучению. Благодаря развитию дружественных отношений между Китаем и Россией китайский язык стал вводиться в образовательные программы учебных заведений разных уровней. Так, по данным министерства образования России уже «в 2022 году около 22 тысяч студентов изучают китайский язык в 142 университетах страны» [6], а в 2025 г. китайский изучают и в других учебных заведениях, в том числе и в начальных школах. В таких условиях появляется необходимость изучения различных приемов обучения китайскому языку в начальной школе. Анализ накопленного опыта преподавания китайского языка

© Родионова Ал.Г., Федотова Е.Н., 2026

в начальных классах позволит оценить эффективность приемов обучения учащихся начальных классов на примере изучения методов овладения иероглифической письменностью.

Дружественные отношения России и Китая развиваются с огромной скоростью, что создает необходимость в квалифицированных кадрах, готовых подготовить подрастающее поколение к дальнейшему развитию отношений в различных сферах с Поднебесной, но в России китайский язык начали активно внедрять в учебные заведения с 2021 г. [1]. Из-за недостатка проработанности методологической базы наблюдается нехватка квалифицированных преподавателей китайского языка. Дефицит специалистов в области методики преподавания китайского языка приводит к тому, что многие педагоги предпочитают не рассматривать китайскую письменность вовсе, пренебрегая поэтапным изучением иероглифики. При этом изучение начинается с полного написания иероглифа.

Цель нашего исследования заключается в рассмотрении методов обучения иероглифике учеников начальных классов. Для достижения цели данного исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся начальных классов при изучении иероглифической письменности;
- раскрыть используемые методы преподавания письменного аспекта китайского языка;
- оценить эффективность используемых методов.

Программа третьего класса построена по программе учебника «YST 标准教程 standart course 1» [7]. К учебному пособию прилагается рабочая тетрадь для отработки изученных тем. В то же время и в учебнике, и в рабочей тетради отсутствуют прописи для иероглифов, что затрудняет их изучение, запоминание и отработку.

По мнению преподавателей, одним из плюсов «YST 标准教程 standart course 1» является его стандартизированность и ориентация на подготовку учащихся к экзамену YCT – в учебниках приведена необходимая лексика, а также весь перечень грамматических правил, которые встретятся на экзамене.

В то же время данный УМК не стоит рассматривать в качестве единственного ресурса при обучении. Пособие является основой, используя которую преподаватель самостоятельно разрабатывает дополнительный материал необходимый для повышения эффективности усвоения материала. Представленных упражнений в рабочей тетради и учебнике недостаточно для отработки изученной лексики и грамматики.

Учебник может не подойти для изучения языка на первых этапах. Данное пособие уже с первых уроков предлагает изучение большого количества иероглифов, но не знакомит учащихся с понятием иероглифической письменности, ее историей и составляющими элементами. Поэтому преподавателю необходимо самостоятельно ознакомить обучающихся с пиньинем и чертами.

«Китайские иероглифы построены по определенной системе; они состоят из относительно небольшого количества графических элементов» [2], изучение которых, тем не менее, представляет некоторые трудности для учащихся:

1. Обучающиеся затрудняются установить связь между начертанием, чтением и значением иероглифа;

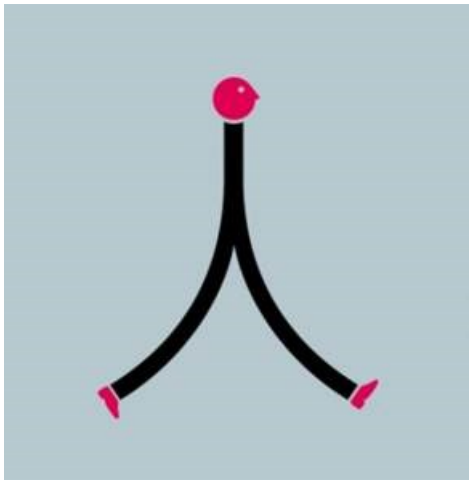
2. Обучающиеся могут путать схожие иероглифы (например, 白 и 百);

3. Обучающимся трудно распознать, а также трудно написать и удержать в памяти огромное количество иероглифов [8].

Пособие А.Ф. Кондрашевского является одним из вариантов учебников для изучения иероглифов на начальном этапе, но в нем иероглифы «представлены, как написанные кистью в стиле *кайшу*» [3; 4], что может затруднить понимание написания иероглифов. В связи с этим, учитывая, что дети в возрасте 8–9 лет развиваются в информационном веке, в созданной презентации с анимированными изображениями иероглифов, каждая черта прописывалась отдельно, а дети самостоятельно озвучивали графемы, акцент делался на порядок написания черт.

Значимым фактором при изучении китайского языка учащимися начальных классов становится включение в учебный процесс элементов игры, поскольку основной вид деятельности детей младшего школьного возраста – обучение через игру. В рамках занятий по китайскому языку для активизации учебной деятельности и повышения эффективности запоминания иероглифических единиц была применена групповая соревновательная методика. В процессе игры обучающиеся (в группе 2–3 человека) соревновались в скорости обнаружения и стирания с доски иероглифов, называемых преподавателем, что способствовало мобилизации внимания и укреплению связей между фонетическим обликом и графической репрезентацией языкового знака. Данное задание в игровой форме позволило учащимся не только запомнить иероглифы, но и создать конкурентную среду, которая позволила повысить мотивацию к усвоению материала.

Создание ассоциативных рядов является довольно простым для детей способом запоминания иероглифов, например, иероглиф 人 – человек, можно запомнить, дорисовав на конце откидных черт ботиночки, а сверху – голову.



Рисунок

Подобных иероглифов в китайском языке довольно мало и такой способ нельзя назвать универсальным. Так, иероглиф 国 нельзя ассоциировать с чем-либо, мы можем упростить его запоминание лишь с помощью разбора графем: 口 – границы государства, 王– король, но, несомненно, мы можем помогать детям составлять иероглифические цепочки из образов, которые состоят из изученных ранее, например, 木 – дерево, а 林 – лес. По словам Е.И. Пассова, введение изобразительных образов с присущим им смыслом, помогает активизировать ассоциативные взаимосвязи между наглядным образом и непосредственным значением материала [5].

Не менее эффективный метод обучения иероглифике – каллиграфия. Подобные мастер-классы активизируют творческое мышление детей, что позволяет им лучше запомнить тот или иной иероглиф. Так, на занятии, использовались рисовая бумага, кисти для каллиграфии и тушь. Учитель рисовал иероглиф на доске, озвучивая порядок написания черт и названия графем. Преподаватель в свою очередь рассказывал детям об основных фактах о каллиграфии, например из каких материалов обычно делаются кисти, где производится лучшая тушь, а также повествует о различных образах, которые часто встречаются в китайской мифологии. Таким образом, мастер-класс по каллиграфии позволил не только углубить иероглифические знания детей, но и расширить некоторые страноведческие знания, которые важны для формирования социокультурной компетенции при изучении языка.

Таким образом можно сделать вывод о том, что «YST 标准教程 standart course 1» соответствует заявленным целям, то есть готовит учеников младших классов к экзамену YCT, но формирует недостаточный объем знаний и навыков, который нужен для повседневной коммуникации. Программа не совсем адаптирована для детей, только начинающих изучать этот язык, поскольку с первого урока детям необходимо учить иероглифы, но учебное пособие не рассказывает о чертах и графемах. В то же время представленная информация актуальна и достоверна.

Структура урока (юнита) в каждом уроке отличается, также отсутствуют задания для отработки изученных слов и грамматических структур. Групповые задания отсутствуют, что не позволяет развивать навыки говорения, а также не позволяет детям в необходимой мере социализироваться.

Учебник соответствует психологическим особенностям целевой группы, в нем присутствует большое количество рисунков и творческих заданий, которые помогают лучше усвоить новые лексические единицы.

«YST 标准教程 standart course 1» эффективен для детей начальных классов, поскольку в нем представлено достаточное количество творческих заданий, но при этом учебник пригоден лишь для поверхностного изучения китайского языка, поскольку объяснение грамматических структур почти полностью отсутствует. Для достижения максимального эффекта учебник требует активного использования дополнительных аудиоматериалов и творческого подхода учителя к коммуникативным заданиям.

Для повышения эффективности изучения иероглифов в начальной школе необходимо помнить о том, что весь процесс обучения следует строить через игру, так как ребенок совсем недавно перешел с этапа дошкольного возраста, которому свойственна ролевая игра, на этап младшего школьного возраста, которому свойственна учебная деятельность. Групповые задания позволят развивать социальные навыки, а также позволят детям помогать друг другу, что может содействовать лучшему усвоения материала. Использование интерактивных программ для запоминания иероглифов необходимо в информационном мире, учащиеся будут легче воспринимать материал.

Список источников

1. Белоусова Т.П. Актуальность китайского языка: история, причины и перспективы в будущем // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 8–11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-kitayskogo-yazyka-istoriya-prichiny-i-perspektivy-v-buduschem/viewer (дата обращения: 19.07.2025).
2. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Московский гос. лингвист. ун-т, 2023. – 43 с.
3. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка: в 2 ч. Изд. 4-е, стер. М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. Ч. 1. 139 с.
4. Михайлов Д.И., Михайлова Т.В. Некоторые проблемы преподавания иероглифики на первом курсе // Материалы третьей международной конференции по преподаванию китайского языка. М.: ИСАА при МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 43–45.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 47 с.
6. Разговор о роли университетов в достижении целей устойчивого развития состоялся на полях ПМЭФ-2023 // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2023. 16 июня. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/ (дата обращения: 20.08.2025).
7. Сюй Л.С., Ли Сяоци, Юань Лин, Цзян Липин. HSK стандартный курс 1 = HSK standard course 1 / под общ. ред. Цзян Липин. Пекин : Beijing Language and Culture University Press, 2014. 171 с.
8. 张, 朋朋 (Чжан, Пэнпэн). 新编基础汉语.识字篇.集中识字 :汉俄对照 = Быстрое овладение китайскими иероглифами / 朋朋张. 北京 :华语教学出版社, 2007. 45 页.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ РЕШЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Родионова Ан.Г.,
студент,
Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого,
Россия, г. Великий Новгород,
Федотова Е.Н.,
ассистент,
Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого,
учитель,
средняя общеобразовательная школа № 34,
Россия, г. Великий Новгород

Аннотация. Рассмотрены достоинства и недостатки основных онлайн-инструментов, применяемых современными педагогами в практике дистанционного обучения китайскому языку. В качестве материала исследования выступили такие средства, как цифровые версии учебников и рабочих тетрадей, нацеленные на подготовку учеников к сдаче стандартизированного квалификационного экзамена по китайскому языку HSK (汉语水平考试 Hanyu Shuiping Kaoshi), аудио- и видеофайлы, тексты на отвлеченные темы, интерактивные игры и сайты для изучения иероглифики. Приведены результаты исследования, направленного на выявление наиболее популярных цифровых инструментов среди преподавателей-практиков. Определен уровень успешности становления цифровой зрелости как показателя достижения национальной цели в рамках цифровой трансформации. Приведены рекомендации педагогов по применению дистанционных средств в процессе онлайн-обучения иностранному языку. Материал предназначен для специалистов, практикующих дистанционное обучение китайскому языку.

Ключевые слова: онлайн-обучение, цифровой инструмент, онлайн-платформа, цифровая версия, Интернет-ресурс, цифровая трансформация

Для цитирования: Родионова Ан.Г., Федотова Е.Н. Современные цифровые решения в практике дистанционного обучения китайскому языку // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 174–178.

С наступлением эпохи цифровых технологий обучение приобретает новую форму – онлайн-обучение. Согласно Указу Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» достижение цифровой зрелости ключевых отраслей социальной сферы, в том числе образования является показателем достижения национальной цели в рамках цифровой трансформации [3]. Современный образовательный

© Родионова Ан.Г., Федотова Е.Н., 2026

процесс смещает акцент в сторону цифровых решений, ключевым элементом которых становятся интерактивные онлайн-платформы. Эти сервисы дают возможность проводить полноценные уроки в виртуальном пространстве с эффектом живого общения.

На дистанционных занятиях по китайскому языку возможно использование цифровых инструментов, среди которых: онлайн-версии учебников и рабочих тетрадей, аудиофайлы, видеофайлы, тексты на отвлеченные темы, интерактивные игры, сайты для изучения иероглифики. Основываясь на практическом опыте, рассмотрим каждый инструмент отдельно, выделяя достоинства и недостатки каждого.

Цифровые версии учебников и рабочих тетрадей являются наиболее распространенными средствами онлайн-обучения. В практике онлайн-преподавания используются учебник «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook» [1], нацеленные на подготовку учеников к сдаче стандартизированного квалификационного экзамена по китайскому языку HSK (汉语水平考试 Hanyu Shuiping Kaoshi). «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook» существуют в онлайн-версиях, доступны для скачивания в формате .pdf [1]. Проанализируем основные преимущества применения онлайн-версий учебника и рабочей тетради при проведении онлайн-уроков по китайскому языку. Во-первых, после скачивания и открытия файла возможно использование инструментов для создания пометок, которые значительно упрощают работу с учебником и рабочей тетрадью: появляется возможность подчеркивания для учеников важных аспектов темы, осуществления координации по странице, выделения сложных мест, на которые следует обратить внимание при выполнении домашнего задания. Во-вторых, при бесплатном скачивании учебных материалов из интернет-ресурсов пропадает необходимость покупки их дорогих бумажных версий, что в значительной мере упрощает процесс подготовки учеников к занятиям по китайскому языку. Третьим преимуществом является свободный доступ к скачиванию «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook» из открытых интернет-источников.

Далее проанализируем ключевые проблемы, связанные с использованием цифровых версий «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook». Во-первых, несмотря на возможность свободного скачивания их онлайн-версий, после загрузки в формате .pdf учебные материалы занимают много места в памяти устройства, что может стать препятствием для их использования. Во-вторых, просмотр электронных версий учебника и рабочей тетради приводит к постоянной концентрации внимания учащегося на экране устройства, которое он использует для обучения. Это, в свою очередь, вызывает постоянное напряжение глаз, их усталость и сухость. В-третьих, удобство использования цифровых форматов «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook» напрямую зависит от качества и быстроты интернета: если материалы не отражаются на экране, а у ученика отсутствует их бумажная версия, то качество урока значительно ухудшается.

На дистанционных занятиях по китайскому языку также применяются аудио- и видеоматериалы. В первую очередь, аудиофайлы используются при выполнении заданий на аудирование, которые предлагаются для решения авторами «Standart Course HSK Textbook» и «Standart Course HSK Workbook». Аудиоматериалы свободны для скачивания в формате MP3 из открытых интернет-источников [1]. Простота загрузки, портативность и удобство воспроизведения – главные преимущества данного цифрового инструмента. Возможность скачивания в формате MP3 позволяет в любой момент активировать аудиозапись вне зависимости от качества и быстроты интернета. Однако большой размер файлов приводит к необходимости расширения памяти устройства, а постоянное переключение вкладок между экраном и аудио снижает концентрацию учащегося на задании, делает почти невозможным контроль правильности произношения китайских звуков, выражений и предложений при выполнении задания «Повтори за диктором».

Видеоматериалы – полезный цифровой инструмент, позволяющий ученикам визуализировать полученную на занятиях информацию. Ключевые преимущество данного средства – свободный доступ к просмотру и скачиванию видеоматериалов, портативность хранения и удобное управление воспроизведением. Материалы свободны для просмотра на российском онлайн-сервисе RuTube [4]. После скачивания материалов качество их воспроизведения не зависит от скорости интернета, в отличие от видео, запущенных сразу на онлайн-платформе. При включении функции «Демонстрация экрана», качество видеофайла может значительно ухудшиться из-за большего потребления интернет-трафика. Скачанные видеоролики занимают большое количество места в памяти устройства.

Другой удобный инструмент, используемый при проведении дистанционных занятий по китайскому языку – тексты на отвлеченные темы из открытых Интернет-источников. Сайт «Уроки китайского.РФ» [6] – платформа, нацеленная на подготовку учеников к сдаче стандартизированного квалификационного экзамена по китайскому языку HSK (汉语水平考试 Hanyu Shuiping Kaoshi). На главной странице разработчики предлагают бесплатные тексты для начинающих, а также для тех, кто владеет базовым и продвинутым уровнем китайского языка. Материалы охватываю различные темы – начиная с повседневных и заканчивая политическими. Главное преимущество применения таких текстов при онлайн обучении – свободный доступ к их прочтению и копированию. При открытии файла .pdf, содержащего скопированный из интернет-ресурса текст, в документе появляются дополнительные функции редактирования. Файл не занимает много места в памяти устройства, качество его использования не зависит от скорости интернета. Проблемы с кодировкой, возникающие при копировании материала, необходимость подключения дополнительных программ для чтения документов, а также влияние быстроты интернета на открытие текстов – ключевые недостатки данного инструмента.

Применение интерактивных игра на онлайн-уроках по китайскому языку значительно упрощает восприятие учениками материала. В практике используется интернет-ресурс «Wordwall» [5]. В разделе «Игры на китайском» разработчики предлагают к прохождению различные игры, направленные на отработку

лексики и грамматики, используемой в китайском языке. Свободный доступ к использованию и автоматическая проверка ответов учеников – основные преимущества данного инструмента. Однако возникает зависимость скорости запуска игры от качества интернета – на онлайн-платформе отсутствует функция скачивания материалов. На разных электронных носителях игры могут запускаться по-разному или искажаться, что приводит к разночтению задания педагогом и учеником.

Важный аспект изучения китайского языка – изучение китайской иероглифики. Существуют различные сайты для знакомства с иероглифами онлайн. «Хаохань» [2] – один из таких сервисов. Разработчики платформы предлагают ученикам познакомиться со значением, составляющими элементами, порядком написания и звучанием иероглифа. Более того, на сайте доступна функция самостоятельного написания иероглифов пользователями. Удобство применения таких сайтов состоит в их открытости для просмотра и использования, предоставлении полной информации о каждом иероглифе, а также автоматической проверке правильности написания символа учеником. Зависимость корректности работы сервиса от качества сети – один из главных недостатков платформы.

В рамках научного исследования педагогам по китайскому языку в возрасте от 19 до 62 лет, практикующим онлайн-занятия, было предложено поучаствовать в анкетировании, целью которого стало выявление частоты использования ими конкретных цифровых инструментов, а также определение ключевых преимуществ и недостатков применения каждого из них. После каждого вопроса педагоги, воспользовавшись опцией «Другое», имели возможность записать собственный вариант ответа. В конце анкетирования опрашиваемым предлагалось оставить рекомендации по использованию цифровых технологий во время проведения дистанционных занятий.

Отвечая на вопрос «Какие онлайн-инструменты Вы используете чаще всего?», 100% опрошенных отметили вариант «Аудиоматериалы», 89% – «Цифровые версии учебников» и «Цифровые версии рабочих тетрадей», 67% – «Тексты на отвлеченные темы». «Видеоматериалы» и «Интерактивные игры» выбрало наименьшее количество опрошенных (44%).

89% анкетируемых считают, что «Легкость хранения и портативность» – основное преимущество использования цифровых версий учебников и рабочих тетрадей, 78% отмечают, что «Отсутствие необходимости покупки бумажных версий» – их главное достоинство. Подавляющее большинство респондентов отмечают «Зависимость удобства использования от качества и быстроты Интернета» и «Цифровое утомление» в качестве ключевых проблем применения указанных материалов (67 и 56% соответственно).

Отмечая, в чем состоит удобство использования аудиоматериалов онлайн или их скачанных версий, 89% опрошенных указали вариант «Удобство воспроизведения», 67% – «Легкость хранения и портативность», 56% – «Свободный доступ к использованию и скачиванию». 56% респондентов считают «Зависимость удобства использования от качества и быстроты Интернета», а также «Проблемы с синхронизацией звука» первостепенными недостатками применения аудиоматериалов.

Отвечая на вопрос «В чем состоит удобство использования текстов на отвлеченные темы из открытых Интернет-источников?», 89% опрошенных отметили вариант «Свободный доступ к чтению, скачиванию и копированию текстов», в то время как всего 33% респондентов указали «Портативность скачанных текстов», «Быстрота загрузки», «Отсутствие прямой зависимости от качества Интернета при скачивании».

Педагоги по китайскому языку при проведении дистанционных занятий рекомендуют избегать открытия сразу нескольких вкладок во время занятия, чтобы предотвратить зависание устройства, а также перед внедрением интерактивных игр в учебную практику установить специальную программу, позволяющую ученикам самостоятельно проходить игру независимо от преподавателя.

Анализ частоты использования педагогами конкретных цифровых инструментов, а также определение ключевых преимуществ и недостатков применения каждого из них позволяет сделать следующие выводы:

1. Цифровые версии учебников и рабочих тетрадей, аудиоматериалы и тексты на отвлеченные темы – самые популярные цифровые инструменты среди учителей китайского языка. Видеоматериалы и интерактивные игры используются небольшим количеством преподавателей.

2. Наличие большого количества как положительных, так и отрицательных сторон внедрения онлайн-технологий в сферу обучения доказывает необходимость дальнейшего совершенствования цифрового образовательного пространства.

3. Активное использование педагогами цифровых инструментов свидетельствует о скором становлении цифровой зрелости сферы образования и достижении национальной цели в рамках цифровой трансформации.

Список источников

1. Baulchino. Libros HSK. URL: https://www.baulchino.com/libros-hsk (дата обращения: 24.08.2025).

2. Haohan. URL: https://haohan.io/ru/ (дата обращения: 25.08.2025).

3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 // Официальное опубликование правовых актов. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=1 (дата обращения: 15.07.2025).

4. RUTUBE. URL: https://rutube.ru/ (дата обращения: 24.08.2025).

5. Игры на китайском – Учебные ресурсы // Wordwall. URL: https://wordwall.net/ru-ru/community/игры-на-китайском (дата обращения: 24.08.2025).

6. Уроки китайского. РФ. URL: https://уроки-китайского.рф/ (дата обращения: 24.08.2025).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Руднева Е.А.,
студент,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Проведен анализ проблем семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, и современных подходов к их психолого-педагогическому сопровождению: системно-экологическому, семейно-центрированному и ресурсно-ориентированному. Данные подходы рассмотрены как методологическая основа для создания комплексной системы поддержки семей, воспитывающих детей с нарушениями речи. Особое внимание уделено необходимости перехода от фрагментарной помощи к целостному сопровождению, направленному не только на коррекцию речевых нарушений у ребенка, но и на активизацию ресурсного потенциала семьи.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, речевое развитие, нарушения речи, системно-экологический подход, семейно-центрированный подход, ресурсно-ориентированный подход, коррекционная работа, инклюзивное образование.

Для цитирования: Руднева Е.А. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей с нарушениями речи // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 179–185.

Современная статистика свидетельствует о прогрессирующем росте количества детей с речевыми нарушениями, что подтверждается экспертами в области коррекционной педагогики (И.К. Истоминой, А.А. Ковалевой, Т.Ф. Романовской, В.В. Ткачевой, А.Ф. Фазлыевой, М.Е. Федоровой, Е.А. Шумиловой, М.А. Шумкиной, А.А. Ягафаровой и другими) [6; 10–13]. По данным исследований последних лет, распространенность речевой патологии среди детской популяции достигла критических показателей: «если в 1970–1980-е речевые дефекты были у каждого четвертого ребенка дошкольного возраста, то сегодня трудно найти дошкольника без речевых нарушений» [11; 13]. Данное явление наблюдается в самых разных семьях независимо от уровня их доходов, социального статуса, места проживания, возраста родителей и т.д., поэтому проблема психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями речи требует глубокого, всестороннего рассмотрения и поиска эффективных путей ее решения.

Семья как первичный институт социализации, играет определяющую роль в процессе коррекции речевых нарушений ребенка, так как именно в семье формируются базовые коммуникативные навыки, закладываются основы речевой культуры и создается микросреда для компенсации имеющихся нарушений. Однако, как показывают исследования И.А. Истоминой, Е.А. Ковалевой,

© Руднева Е.А., 2026

Н.В. Обуховой, Т.Ф. Романовской, В.В. Ткачевой, А.А. Шумиловой [6; 9; 10; 12], большинство семей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, не обладают достаточными ресурсами для самостоятельного преодоления возникающих трудностей. Комплекс проблем, с которыми сталкиваются родители, требует профессионального вмешательства и организации системного сопровождения.

Проведенный анализ научных публикаций и педагогической практики позволяет выделить четыре основные группы **проблем** семей, воспитывающих детей с нарушениями речи.

Психологические проблемы в семьях, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, носят системный характер и затрагивают различные аспекты психологического функционирования родителей.

Эмоционально-аффективная сфера характеризуется развитием состояния хронической психоэмоциональной дезадаптации. У родителей формируется особый тип стрессового реагирования, отличающийся перманентным характером и кумулятивным эффектом. Это проявляется в синдроме эмоционального выгорания, сочетающем эмоциональную истощаемость, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Особую значимость приобретает феномен «родительской вины», выступающий в качестве постоянно действующего психотравмирующего фактора.

Когнитивная сфера претерпевает существенные изменения, выражающиеся в формировании специфических когнитивных схем и установок. Наблюдается ригидизация мышления, склонность к формированию негативных прогностических моделей. Как справедливо отмечает Е.А. Савина [7], со временем развивается феномен «родительского пессимизма» – устойчивой системы негативных ожиданий относительно перспектив развития ребенка.

Коммуникативная сфера подвергается значительной деформации. Возникает феномен «коммуникативной тревожности», проявляющийся чувстве дискомфорта родителей в ситуациях, требующих публичной демонстрации особенностей речевого развития ребенка.

Личностные изменения носят глубинный характер: происходит трансформация родительской идентичности, проявляющаяся в пересмотре жизненных приоритетов и ценностных ориентаций. Формируется специфический стиль родительско-детских отношений, характеризующийся повышенной тревожностью и гиперконтролем.

В отличие от ситуационных стрессовых реакций, данные нарушения приобретают стабильный характер и оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности семьи. Кумулятивный эффект психологических трудностей проявляется в формировании порочного круга, когда эмоциональное истощение родителей снижает эффективность коррекционных мероприятий, что в свою очередь усиливает их негативные психологические переживания.

Педагогические проблемы семей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, носят системный и многомерный характер. Центральным звеном выступает дефицит специализированной педагогической и психолого-логопедической подготовки родителей, что объективно ограничивает их возможности в создании адекватных условий для коррекционно-развивающей работы [6].

Ключевые проявления данных трудностей включают:

- отсутствие у родителей системных знаний о возрастных нормах речевого развития, методах диагностики и коррекции специфических нарушений, вследствие чего они демонстрируют фрагментарное понимание принципов подбора и адаптации развивающих материалов и выбирают неадекватные педагогические стратегии;
- непонимание важности проектирования и реализации индивидуального маршрута коррекции речевых нарушений, основанного на оценке актуальных возможностей ребенка и зон его ближайшего развития;
- отсутствие навыков целеполагания и планирования поэтапной работы в процессе домашних занятий;
- недостаточное владение технологиями организации развивающей среды и создания условий для мотивированной речевой практики;
- сложности конструктивного взаимодействия с ребенком, проявляющиеся в использовании директивных методов воздействия, неадекватных вербальных моделях и эмоционально-неустойчивого стиля общения.

Фундаментальной причиной сохранения и усугубления перечисленных проблем, по нашему мнению, выступает отсутствие системной подготовки родителей в вопросах специальной педагогики. Большинство существующих программ психолого-педагогического просвещения носят эпизодический характер и не обеспечивают формирования целостной системы знаний и практических умений.

Важным аспектом является также отсутствие преемственности между профессиональной коррекционной помощью и домашней образовательной практикой. Родители часто получают от специалистов разрозненные рекомендации без должного методического обеспечения и системы сопровождения их реализации.

Социальные проблемы семей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных явлений, формирующих специфическую социальную ситуацию развития. Данные проблемы носят системный характер и проявляются на нескольких уровнях:

- Микросоциальный уровень характеризуется нарушением коммуникативных процессов внутри семьи. Коммуникативный диссонанс возникает вследствие ограниченной способности ребенка к вербальному самовыражению, что провоцирует фрустрацию и эмоциональное напряжение у всех участников общения. Постепенно формируются дезадаптивные паттерны взаимодействия, проявляющиеся в избегающем поведении, гиперопеке или, напротив, эмоциональной дистантности.
- Мезосоциальный аспект включает проблемы профессиональной реализации родителей. Особенно значительные ограничения испытывают матери, вынужденные корректировать профессиональные траектории в пользу ухода за ребенком. Это приводит к явлению «профессиональной десоциализации», характеризующейся сужением карьерных перспектив, потерей квалификации и снижением социального статуса.
- Экзосоциальные трудности проявляются в нарастающей социальной эксклюзии семьи. Хроническая психофизическая усталость, обусловленная

необходимостью совмещения профессиональных обязанностей, бытовых функций и коррекционно-развивающих занятий, существенно ограничивает возможности поддержания социальных связей. Формируется феномен «социального аутизма» – добровольного ограничения внешних контактов с целью минимизации психотравмирующих ситуаций.

- Макросоциальный уровень проблем связан с общественными стереотипами и институциональными барьерами. Семьи сталкиваются с недостаточной толерантностью социума к проявлениям речевых нарушений, что усиливает их стигматизацию и способствует социальной самоизоляции.

Кумулятивный эффект перечисленных проблем проявляется в глубокой трансформации социального функционирования семьи. Происходит снижение числа социальных контактов, обеднение коммуникативной практики, снижение социальной мобильности членов семьи. Важным следствием становится формирование «замкнутого круга» социальной депривации, когда ограничение социальных контактов усиливает психологические проблемы, которые в свою очередь усугубляют социальную изоляцию.

Финансовые и материальные проблемы вызваны невозможностью полноценной профессиональной реализации родителей семьями с детьми с нарушением речи, особенно, если в семье нет бабушек или дедушек, которые могут взять на себя часть забот о ребенке и/или доме, недостаточном доступе к информации о правах и возможностях получения помощи. Все это в свою очередь отражается на снижении уровня жизни таких семей, получения ребенком с нарушением речи высококвалифицированной финансовозатратной помощи специалистов, отказа от дополнительных образовательных услуг для него. Как отмечает Т.С. Зубкова, материальные сложности, финансовые трудности и жилищные проблемы – это основные вызовы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ОВЗ [3].

Перечисленные проблемы – психологические, социальные, педагогические и финансовые – носят взаимосвязанный и кумулятивный характер, образуя замкнутый круг трудностей. Психологическое истощение родителей снижает их способность к активному поиску социальной поддержки и освоению педагогических методик, что как следствие усугубляет социальную изоляцию и ограничивает возможности профессиональной реализации родителей, ведет к финансовым трудностям. Такая взаимозависимость разных проблем наглядно демонстрирует, что фрагментарная помощь, направленная на решение лишь одного аспекта, не может быть эффективной. Следовательно, единственным продуктивным путем становится организация в работе с семьями, воспитывающими детей с нарушением речи комплексного психолого-педагогического сопровождения, способного одновременно воздействовать на все составляющие такой сложной системы как семья.

Следовательно, возникает объективная потребность в организации системного **психолого-педагогического сопровождения** семей, воспитывающих детей с нарушением речи, под которым мы понимаем систему целенаправленной

деятельности специалистов разного профиля обеспечивающих поддержку семьи, развитие ее ресурсов и компетенций в области коррекции речевых нарушений ребенка, а также его воспитании, обучении и эффективной социализации.

На основе анализа научной литературы [1; 2; 10 и др.] и практического опыта можно выделить несколько современных подходов к сопровождению семей.

Системно-экологический подход, разработанный американским ученым, специализирующимся в детской психологии Ури Бронфенбреннером в 70-х гг. прошлого века. Данный подходи представляет собой теоретическую модель, рассматривающую семью как открытую систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с различными социальными институтами [2]. В рамках этого подхода сопровождение основывается на всех факторах (микро-, мезо-, экзо- и макро-) экологической системы. Отметим, что системно-экологический подход особенно релевантен для анализа потребностей семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, потому что позволяет учитывать всю сложность социальных контекстов ее жизнедеятельности.

Семейно-центрированный подход, основная цель которого заключается в оказании помощи не только ребенку, но и всей семье в активизации ее субъектной позиции в вопросах коррекции нарушений речевого развития ребенка, его воспитании, обучении и социализации [10]. Семейно-центрированный подход представляет собой современную парадигму психолого-педагогического сопровождения, основанную на признании семьи активным субъектом коррекционного процесса и главным ресурсом развития ребенка. Данный подход принципиально отличается от традиционной «специалисто-центрированной» модели, где родители выступают лишь пассивными исполнителями рекомендаций. Семейно-центрированный подход основан на принципах: признания экспертной позиции родителей, обладающих уникальными знаниями о индивидуальных особенностях и специфических потребностях своего ребенка; учете семейных традиций, ценностей и жизненных приоритетов данной семьи, а не только нормативных показателей развития; выборе оптимальных методов и форм взаимодействия с семьей и эмоционально-поддержке, заключающейся в создании атмосферы психологической безопасности для всех членов семьи.

Ресурсно-ориентированный подход основан на методологии психолого-педагогического сопровождения, фундаментом которого становится внутренний потенциал всех членов семьи, ближнего окружения и семейного микросоциума [1]. Таким образом, данный подход рассматривает семью как систему, обладающую уникальными компетенциями и скрытыми внутренними резервами, к которым можно отнести традиции и ценности семьи, эмоциональную сплоченность ее членов, коммуникативную компетентность родителей и других родственников и т.п., а главной задачей становится выявление и активизация внутренних ресурсов семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речи.

Таким образом, ресурсно-ориентированный подход позволяет трансформировать традиционную модель помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушением речи из «работы с проблемами ребенка и его семьи» в «сотрудничество с семьей по развитию потенциала», что превращает семью из объекта коррекции в субъект развития ребенка.

Проведенный анализ современных подходов к психолого-педагогическому сопровождению семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, позволяет сделать вывод о том, что современная практика должна базироваться на интеграции системно-экологического, семейно-центрированного и ресурсно-ориентированного подходов, так как это позволяет перейти от фрагментарной помощи к созданию целостной системы коррекции нарушения речи у ребенка и его поддержки, в основе которой лежит развитие ресурсного потенциала всей семейной системы. Проведенный анализ открывает перспективы дальнейшего исследования, главной задачей которого будет разработка интегративной модели сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушением речи, сочетающей элементы рассмотренных подходов.

Список источников

1. Афонькина Ю.А. Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью // Психология. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/resursnyy-potentsial-semi-vospityvayuschey-rebenka-s-invalidnostyu.pdf (дата обращения: 27.10.2025).
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Современное дошкольное образование. 2014. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-detskogo-razvitiya-s-pozitsii-ekologicheskoy-teorii-u-bronfenbrennera (дата обращения: 27.10.2025).
3. Зубкова Т.С., Тимошина Н.В. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи. М.: Академия, 2003. 220 с.
4. Зубова Е.В. Особенности психологического состояния родителей, воспитывающих дошкольников с нарушениями // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1 (3). Ст. 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n3/55186 (дата обращения: 27.10.2025)
5. Кожанова Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 189.
6. Романовская Т.Ф., Истомина И.А. Современные проблемы семьи и ребенка с нарушением речи // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Екатеринбург, 2016. Т. 3. С. 190–192. URS: https://izron.ru/articles/voprosy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-svezhiy-vzglyad-i-novye-resheniya-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-11-semeynaya-pedagogika-i-domashnee-vospitanie-v-sisteme-obrazovaniya/sovremennye-problemy-semi-i-rebenka-s-narusheniem-rechi/ (дата обращения: 27.10.2025).
7. Савина Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития. М.: Владос, 2008. 224 с.
8. Севастьянова У.Ю. Специфика родительского стресса у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 4. С. 110–116. URL: https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-4-110-116 (дата обращения: 27.10.2025).
9. Обухова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2019. 128 с.
10. Ткачева В.В. Реализация семейно-центрированного подхода условиях Службы ранней помощи // Коррекционная педагогика. 2016. № 2 (68). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26489276_70097634.pdf (дата обращения: 27.10.2025).
11. Федорова М.Е. Система психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях центра психолого-педагогической помощи //Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: в 3 ч. Тамбов: Державинский, 2019. Ч. 1. С. 84–88.

12. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 98–102.

13. Шумкина М.А., Маркова С.Н. Организация работы с семьями, имеющими детей с особыми образовательными потребностями // Интерактивная наука. 2023. № 7 (83). С. 42–43.

14. Ягафарова А.А., Фазлыева А.Ф. Социально-психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2023. № 17 (464). С. 286–289. URL: https://moluch.ru/archive/464/101938. (дата обращения: 27.10.2025).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рузанова Е.С.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г.Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрен вопрос о воспитании сознательного отношения к здоровому образу жизни у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Освещены особенности формирования представлений старших дошкольников о здоровом образе жизни. Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у детей дошкольного возраста стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, здоровый образ жизни, игра

Для цитирования: Рузанова Е.С. Воспитание сознательного отношения к здоровому образу жизни у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 186–189.

Детство, особенно дошкольный период, играет решающую роль в формировании будущего ребенка. Именно в эти годы закладываются основы крепкого здоровья, долгой жизни, физической выносливости и устойчивости к болезням. К сожалению, в последнее время забота о здоровье дошкольников становится все более актуальной из-за растущей заболеваемости среди детей. Вопрос здоровья дошкольников особенно актуален, поскольку этот период является переходным этапом к школьному обучению. От того, насколько крепким будет здоровье ребенка, от его физического и психического развития, зависит его будущая успеваемость, способность к концентрации и адаптация к новым требованиям школьной жизни. Недостаточное внимание к здоровью в дошкольном возрасте может негативно сказаться на его школьных достижениях. Специалисты в области психологии и педагогики сходятся во мнении, что старший дошкольный возраст – это период комплексного развития ребенка. В это время формируются основы его нравственности, интеллекта, физического здоровья и закладываются привычки, определяющие его образ жизни.

© Рузанова Е.С., 2026

Вопросами формирования у детей здорового образа жизни занимались многочисленные исследователи и педагоги. Как показал Н.М. Амосов в своих работах, более половины человеческого здоровья определяется именно образом жизни, в то время как на окружающую среду приходится 20–26%, а на генетику – 19–25%. Следовательно, здоровье подрастающего поколения, на которое влияет множество аспектов, в значительной степени зависит от социальных условий. Учитывая сензитивность детей старшего дошкольного возраста, т.е. их особую восприимчивость к новому, и опираясь на исследования таких ученых, как Рубинштейн, Леонтьев и Мясищев, которые подчеркивали важность этого периода для формирования личности, необходимо начинать обучение здоровому образу жизни именно в старшем дошкольном возрасте. Это позволит наиболее эффективно заложить основы для будущего здоровья и благополучия ребенка.

Ответственность за здоровье детей лежит в первую очередь на обществе. Формирование у ребенка стремления к здоровому образу жизни невозможно без активного участия взрослых. Следовательно, заботе о здоровье необходимо целенаправленно обучать. Ключевая сложность заключается в создании условий, побуждающих ребенка к самостоятельной заботе о своем здоровье. Работа по внедрению здорового образа жизни должна начинаться в семье и дошкольных образовательных организациях, поскольку именно там закладываются необходимые предпосылки для формирования соответствующих привычек. Педагоги всегда стремились и продолжают искать эффективные методы для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. В этом контексте, ученый Е.А. Покровский рекомендовал использовать детские игры, рассматривая подвижные игры как средство комплексного развития и воспитания. Его исследования использования игр в педагогике привели к следующим выводам: 1) игра – это естественное выражение потребности организма в деятельности; 2) игры являются эффективным инструментом для решения разнообразных педагогических задач; 3) игра не только способствует развитию и укреплению физических и духовных сил, но и служит подготовительным этапом к практической деятельности. Подвижные игры проводятся в различных условиях: в группе, на специальных занятиях, во время прогулок и в перерывах. Подвижные игры также обязательно включаются в музыкальные занятия. Хотя воспитатель и организует игры, нередко именно сами дети становятся их инициаторами и организаторами.

Для эффективного освоения детьми умений, навыков и знаний необходимо вовлекать их в доступные и увлекательные виды деятельности. Физкультурные занятия служат именно такой формой работы. Они направлены на воспитание у старших дошкольников сознательного отношения к здоровому образу жизни. Дети получают удовольствие от движения, наслаждаются процессом, учатся сопереживать и общаться с другими, а также утверждаются в своих силах. Важно прививать детям навыки здоровой жизнедеятельности и формировать мотивацию к здоровью, пробуждая интерес к физической активности. Это закладывает основу для формирования у старших дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Формирование у старших дошкольников понимания здорового образа жизни является неотъемлемой частью системы охраны их жизни и здоровья. Дошкольные работники руководствуются специальными инструкциями и методическими письмами, определяющими правила обеспечения безопасности и здоровья детей. Медицинский контроль за состоянием здоровья воспитанников и профилактические меры по его укреплению являются постоянной практикой в детских садах. Авторы комплексных образовательных программ активно включают в свои разработки задачи по формированию у старших дошкольников представлений о здоровом образе жизни, охватывая такие направления, как гигиенические навыки, аккуратность, культура поведения и самостоятельная двигательная активность.

Чтобы старшие дошкольники успешно усвоили принципы здорового образа жизни, необходимо неукоснительно следовать установленному в детском саду режиму. Этот режим, адаптированный под нужды детей старшего дошкольного возраста, является фундаментом для формирования культурно-гигиенических привычек, навыков социального взаимодействия, а также способствует развитию дисциплины, активности и самостоятельности.

Старшие дошкольники получают значительную пользу для формирования здоровых привычек благодаря прогулкам и дневному сну. Эти занятия не только укрепляют их здоровье, но и развивают ловкость и физическую активность. Они также предоставляют возможность для полноценного отдыха и релаксации, что в свою очередь благотворно влияет на их нервную систему.

Формирование у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к здоровому образу жизни успешно достигается посредством игровых упражнений и игр, разработанных с учетом их психологических и анатомо-физиологических особенностей. В эту категорию входят игры, которые помогают детям понять, что такое здоровье, как функционирует их организм, и научиться применять на практике принципы здоровой жизнедеятельности. Примерами таких игр являются специальные игровые задания и эстафеты. Для углубления знаний детей о здоровом образе жизни, кандидат педагогических наук С.Б. Шарманова предлагает проводить занятия познавательного характера под названием «Уроки здоровья», а также тематические физкультурные занятия и праздники «Дни здоровья», главная цель которых – сохранение и укрепление здоровья.

Эти занятия призваны дать детям глубокое понимание здоровья во всех его проявлениях – физическом, социальном и психическом. Они узнают о том, как устроен человек и как функционируют его органы, а также о том, как окружающая среда влияет на их благополучие. Дети получат практические инструменты для заботы о себе, развития навыков межличностного взаимодействия и самоконтроля, а также учатся безопасно вести себя в различных обстоятельствах. В итоге у них формируется ответственное и ценностное отношение к здоровому образу жизни.

Ключевая задача детских садов заключается в том, чтобы воспитать у детей осознанное отношение к своему здоровью, привить им необходимые навыки личной гигиены и научить, с самого раннего возраста придерживаться принципов здорового образа жизни. Для того чтобы эти оздоровительные усилия

приносили реальную пользу, они должны быть источником положительных эмоций для детей. Путь к формированию у ребенка потребности в здоровом образе жизни выглядит следующим образом: сначала он получает удовольствие от процесса, затем это перерастает в привычку, а уже после – в осознанную потребность. Важно понимать, что в оздоровительных практиках категорически нельзя применять принуждение, поскольку это приведет к обратному, негативному результату. Необходимо создать такую атмосферу, чтобы ребенок сам захотел участвовать в оздоровительных мероприятиях, наблюдая за увлеченностью, радостью и удовольствием, которые испытывают другие дети и воспитатель. Принудительный подход к оздоровлению не только неэффективен, но и способен усугубить проблему.

Дошкольные учреждения играют ключевую роль в привитии детям основ здорового образа жизни. Для этого используются разнообразные формы работы: тематические прогулки, познавательные беседы, активные игры, формирование культурно-гигиенических навыков, закаливающие процедуры, физкультурные мероприятия и другие. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста – это многогранный и сложный процесс. На него оказывают влияние такие глобальные аспекты, как развитие страны, общественное мнение, качество образовательной и воспитательной работы, компетентность педагогов, а также особенности семейного воспитания.

Список источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2021. 400 с.

2. Кучма В.Р. Основы формирования здоровья детей // Библиотека ПМГМУ им. И.М. Сеченова Феникс, 2023.

3. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней. М.: Академия, 2004. 320 с.

4. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Виноградова Н.А. Дошкольная педагогика / под общ. ред. Н.В. Микляевой. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 548 с.

5. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Москва-Синтез, 2010. 221 с.

6. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. 6–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 128 с.

7. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Подготовительная к школе группа (6–7). М.: Мозаика-Синтез, 2014. 112 с.

8. Прищепа С.С. Физическое развитие и здоровье детей 3–7 лет. М.: Сфера 2009. 128 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рябухина А.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Прохорова Т.Н.,
доктор педагогических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследованы проблемы развития коммуникативных умений и навыков детей старшего дошкольного возраста. С помощью игры-драматизации можно успешно решать задачи по развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. В игре-драматизации создаются благоприятные условия для развития социально-перцептивных, эмотивных и интеракционных способностей детей, способностей различать ситуации взаимодействия и понимать состояния другого ребенка, участвующего в процессе общения и, наконец, к способности эффективно взаимодействовать в коллективе детей. Игры-драматизации повышают уровень коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, обогащают содержание детского досуга, оказывают влияние на изменение мотивационной основы общения и развития речи старших дошкольников.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольники, воображение, речь

Для цитирования: Рябухина А.А. Игра-драматизация как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 190–193.

Коммуникативная деятельность подтверждается современными направлениями государственной политики России в области образования [7]. Выпускник детского сада должен обладать следующими «возможными возрастными характеристиками в области социально-коммуникативного развития»: ребенок способен проявить инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, в том числе и общении; он любознателен, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями; дошкольник может активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать участие в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других детей, сопереживать неудачам и радоваться успехам других участников взаимодействия; он адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя; старается разрешать конфликты с помощью речи; старший дошкольник может достаточно хорошо овладеть устной речью, а также использовать речь

© Рябухина А.А., 2026

для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения высказывания в ситуации речевого общения.

Содержание понятия «коммуникативные умения» исследовалось в трудах различных ученых: при этом большинство из подходов к интерпретации данного понятия не противоречат, а дополняют друг друга [8].

Формирование и развитие коммуникативных умений является довольно сложным, длительным и многоаспектным процессом, с самого раннего детства ребенок усваивает принятые манеры поведения и образцы взаимодействия. На основе своего раннего детского опыта дошкольник приобретает социально обязательные коммуникативные умения. Можно сказать, что в это время складываются предпосылки трансформации ребенка во взрослого человека, способного к адекватному участию в социально-культурной жизни.

Развитие коммуникативных умений представляет собой процесс длительный и сложный, аккумулирующий все речевые достижения дошкольника, опыт его социальных отношений [9]. Этот процесс требует многосторонней целенаправленной работы на протяжении всего периода детства, в том числе и на этапе старшего дошкольного возраста.

Игра – интересное, веселое, занимательное, познавательное, и самое главное творческое и коммуникативное в мире занятие. Игра имеет многовековую историю, и возникла еще в первобытном обществе вместе с разными видами искусств.

Драматизация имеет корень «драма», а драма произошло от греч. δρᾶμα «деяние, действие». Драма воспроизводит, прежде всего, внешний мир – взаимоотношения между людьми, их поступки, возникающие конфликты.

Игры драматизации – это особые игры, в которых дети изображают героев литературных произведений, чаще это могут быть сказки, песни, стишки. В них ребенок создает свой маленький мир и чувствует себя творцом, хозяином происходящих событий, он сам управляет действиями героев и сам строит их отношения, он разговаривает голосами своих героев, переживает за них.

Театрализованная игра является одним из видов игр, активно используемых в системе дошкольного образования. Это вид игры, реализуемой в виде театральной постановки с наличием в ней художественных образов и сюжета [19]. Погружение в мир театра в детском возрасте создает в сознании человека определенные идеалы, которые впоследствии несут только положительную энергетику.

Театр – искусство коллективное. И дети постигают здесь то, чего не всегда может добиться от них стандартный общеобразовательный процесс. Занятия в театре дисциплинируют, вырабатывают чувство ответственности перед партнерами и зрителем, прививают чувство коллективизма, любовь к труду, смелость.

Театральная постановка дает возможность и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют или подготовляют пьесу, импровизируют роли, иногда инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это – словесное творчество детей, нужное

и понятное самим детям. Театрализованная игра является наиболее перспективной формой развития творческих способностей и коммуникативных навыков старших дошкольников.

Ценность театральной деятельности в том, что она помогает детям зрительно увидеть содержание литературного произведения, развивает воображение, без которого невозможно полноценное восприятие художественной литературы.

Как показывает практика, дети старшего дошкольного возраста относятся очень серьезно к игре-драматизации. Вначале происходит выбор сказки (сюжета игры), далее обсуждение ее, пересказ, потом распределяются роли, обустраивается игровое пространство и непосредственная игровая деятельность детей. Драматизировать – это значит, разыграть какое-либо литературное произведение, при этом сохранить последовательность в нем эпизодов и передать характеры его персонажей. Они требует от детей умений, навыков, компетенции в литературе, театральной, изобразительной и музыкальной деятельности [20]. Литературное произведение подсказывает ребенку – актеру, какие действия необходимо выполнять, но там нет указаний об их способах воплощения: движениях, интонации и мимике.

Игры-драматизации хорошо организуют детский коллектив, не требуют специальных условий – их можно проводить в помещении, на участке, на полянке.

Игры доставляют детям не только радость и удовольствие, но и учат быть добрыми, смелыми, внимательными, ловкими, всесторонне развитыми и воспитанными.

Таким образом, игра-драматизация является наиболее перспективной формой развития коммуникативных навыков старших дошкольников. В качестве условий организации театрализованных игр мы выделяем следующие: обеспечение взаимосвязи творчества с личным переживанием ребенка, активизация механизма воображения, моделирование жизненных ситуаций самовыражения и самореализации ребенка, сотрудничество со взрослыми на всех этапах игры-драматизации.

Список источников

1. Антонова Т.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2023. № 6. С. 14–17.

2. Арефьева О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников. М., 2022. 17 с.

3. Зинченко О.Ю., Кислова Т.Р. Формирование межличностных отношений дошкольников в коммуникативных играх // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 6. С. 14–21.

4. Каляева Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната. Магнитогорск, 2019. 145 с.

5. Кулько И.Ю., Пистун Ю.В., Ильинова К.В., Ковачева Г.П. Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного труда // Молодой ученый. 2021. № 7. С. 65–67.

6. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2022. № 8. С. 21–22.

7. Рыкова Б.В., Гребенюк Е.Н., Курбангалиева Ю.Ю. Формирование цифровых компетенций и навыков обучающихся при использовании современных информационно-коммуникационных технологий // Гуманитарные науки. 2022. № 4 (60). С. 77–81.
8. Рыкова Б.В., Воронцова Т.В., Бориско С.Н. Инновационный потенциал проектной деятельности в вузе // Педагогические исследования. 2022. № 3. С. 58–74.
9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб, 2021. 437 с.
10. Сулейманова О.В. Театрализованные занятия в детском саду // Педагогика. 2020 URL: https://zhurnalpedagog.ru/servis/publik/publ?id=8.
11. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д: Феникс, 2022. 260 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Салова Н.А.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань,
Федченко Е.А.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Научный руководитель: Досаева Р.Н.,
кандидат психологических наук, доцент,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрены значения игровой деятельности в процессе коррекции и развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проанализированы особенности игровой деятельности у детей с аутизмом, выявлены трудности, с которыми они сталкиваются, и описаны методы и подходы, направленные на преодоление этих трудностей. Особое внимание уделено использованию структурированных игр, игр с правилами и ролевых игр, которые способствуют развитию социальных навыков, коммуникативных способностей и эмоциональной регуляции у детей с РАС. Подчеркнута важность индивидуального подхода и адаптации игровых методов в соответствии с потребностями и возможностями каждого ребенка.

Ключевые слова: игра, аутистический синдрома, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, развитие

Для цитирования: Салова Н.А., Федченко Е.А. Роль игровой деятельности в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 194–198.

Общепризнано, что игра – ключевой фактор в развитии ребенка. Игровая деятельность имеет большое значение в формировании познавательных процессов. В ходе игры у ребенка активно развиваются основные формы мышления, речь и воображение; совершенствуются исследовательские навыки, формируется связь между образом, словом и его значением, расширяются творческие способности [5].

В процессе игры в раннем и дошкольном возрасте происходит становление личностных качеств, формируются особенности характера, эмоционально-волевой сферы, эмпатия, волевая регуляция поведения [5].

© Салова Н.А., Федченко Е.А., 2026

Огромное значение игры в становлении межличностных отношений, в общении, понимании аспектов социального взаимодействия, коммуникации и социальной перцепции. Во время игры происходит взаимодействие ребенка с окружающим миром, ребенок разыгрывает определенный сюжет и роли, в результате чего он начинает осознавать социальные нормы и правила. В ходе онтогенеза параллельно с развитием ребенка меняется и игра.

Изменения игры, происходящие в ходе онтогенеза, с одной стороны, являются следствием уровня развития ребенка, а с другой – его индикатором. Нарушения развития, безусловно, сказываются на особенностях игры. Особенно грубо игра нарушается при аутизме.

Первое упоминание и систематическое описание аутистического синдрома было дано Л. Каннером в 1943 г., в котором он подчеркнул ограниченную способность аутичных детей к игре [1].

Современные литературные данные свидетельствует о том, что аутичные дети, в большинстве случаев, используют предметы очень негибким и стереотипным способом. Игровая деятельность у этих детей в основном сводится к однообразным действиям: пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию предметов, постукиванию предмета о предмет, обнюхиванию, облизыванию, обсасыванию предметов. Это однообразное повторение одних и тех же действий не несет в себе смысловой нагрузки [1; 3; 4].

Игра детей с аутизмом часто описывается как механическая, с недостатком естественной тенденции исследовать, с отдельными действиями, которые кажутся изолированными от любого контекста. В игре отсутствует единство, внутренняя логика. Иногда игра сопровождается невнятной аутистической речью, не объединенной с игрой единым смысловым содержанием.

Символическая игра встречается редко и когда появляется, в ней доминируют определенные темы, связанные с особыми интересами ребенка, например с характерными телевизионными программами, которыми ребенок озабочен и которые он имитирует. Отмечается отсутствие сюжетности, усложнения игры. Навыки ролевой игры в дошкольном возрасте слабые или отсутствуют совсем, проявляется неспособность к пантомиме.

По мнению ряда исследователей, игра аутичных детей обычно продиктована скорее привлекательностью объектов и их сенсорными свойствами или тем, как ими можно манипулировать, чем их культурным и символическим значением [6].

Некоторые исследования указывают на отсутствие нарушений в «сенсомоторной» или «манипулятивной» игре детей с аутизмом. С другой стороны, авторы отмечают, что аутисты предпочитают повторяющиеся стереотипные действия, а не разнообразное исследовательское поведение с игрушками. Отечественные исследователи отмечают задержку и нарушения манипулятивной игры, которые проявляются в виде манипулирования лишь одной игрушкой, неигровыми предметами [3; 7].

Исследования S. Baron-Cohen, J.A. Ungerer, M. Sigman показали, что в «функциональной» игре аутичных детей нарушений не наблюдается. Вероятно, способность аутистов к точному имитационному использованию объектов,

равно как и способность к эхолалии в речи, или к экспрессивным жестам безотносительно контекста, может создать впечатление, что их функциональное понимание более развито, чем это есть на самом деле [1].

В то же время исследования V. Lewis, J. Boucher, M. Sigman, J.A. Ungerer продемонстрировали, что в спонтанных или свободных игровых ситуациях показатели «функциональной игры» аутичных детей ниже, чем у детей контрольных групп (нормально развивающихся и детей с интеллектуальной недостаточностью). Их исследования показали, что в большинстве случаев аутичный ребенок использует для игры самые разнообразные неигровые предметы. Если в игре используются игрушки, то, как правило, не по назначению, безотносительно их функциональных свойств [1].

По мнению большинства исследователей, у аутистов функциональная игра возникает редко или вообще не возникает без специального обучения. Большинство детей в раннем возрасте не достигает такого высокого уровня имитации, который позволил бы им играть в функциональные игры. Вместо этого они используют комбинационную игру, не обращая внимания на функциональное значение предметов. Например, выстраивают стол и стулья в один ряд, либо строят из них башню. Более способные дети с аутизмом все же приобретают некоторые навыки функциональных игр. Однако при внимательном рассмотрении можно заметить, что игры сводятся главным образом к буквальной имитации сцен из повседневной жизни, при этом они всегда точно копируют одни и те же действия без изменений, и игра носит стереотипный характер.

В современной литературе описано большое количество исследований «символической» игры. Некоторые из них подтверждают, что при аутизме отмечаются нарушения «символической» игры в свободных и структурированных ситуациях.

По мнению L. Wing, J. Gould, только очень небольшое количество детей с аутизмом демонстрируют символическую игру. Их исследования показали, что даже те дети, которые вступали в символическую игру, играли в очень стереотипной манере. Эти дети были безразличны к предложениям других детей в процессе игры. В то же время контрольная группа детей с нарушениями интеллектуального развития показывала спонтанную и разнообразную символическую игру, соответствующую их уровню развития.

J. Beyer, L. Gammeltoft отмечают, что некоторые дети с аутизмом могут манипулировать с предметом так, как если бы он был чем-то еще (палочка используется как сигара) и обращаться с куклой так, как если бы она была живая (гулять с ней, кормить, укладывать спать и т.д.), но они не способны приписывать кукле настоящую психическую жизнь с ее собственными желаниями и воображением [9–12].

Таким образом, за последние десятилетия было проведено большое количество исследований, посвященных проблеме игры, которые показывают, что аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков. В то же время для аутистов, так же как и для нормально развивающихся детей, игра имеет огромное значение. Она позволяет развить их исследовательские навыки, символические способности,

гибкость мышления, воображения. Это оказывает существенное влияние на поведение ребенка, которое становится менее однообразным, стереотипным и более гибким [9–12].

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения.

Развитие сюжетно-ролевой игры аутичного ребенка отличается рядом особенностей. Во-первых, обычно без специальной организации такая игра не возникает. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Однако даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия - вот ребенок бегает по квартире с пузырьком; увидев мишку, быстро закапывает ему «капли» в нос, озвучив это действие: «Закапать нос», и бежит дальше; бросает в таз с водой кукол со словами «Бассейн – плавать», после чего принимается переливать воду в бутылку [2].

Во-вторых, развивается сюжетно-ролевая игра очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов. Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. И лишь после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм других детей. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети [2].

Кроме сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте для детей с аутистическими симптомами так же важны и другие виды игр.

Каждый вид игры имеет свою основную задачу:

- *стереотипная* игра ребенка – основа взаимодействия с ним; также она дает возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля;
- *сенсорные* игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций и создают возможность установления контакта с ребенком;
- *терапевтические* игры позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;
- *психодрама* – способ борьбы со страхами и избавления от них;
- совместное *рисование* дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем [8].

Игра позволяет раскрыть коммуникативный потенциал аутичного ребенка, направить его развитие в русло социального взаимодействия. В процессе игрового взаимодействия ребенок испытывает эмоции, созвучные с эмоциями других людей. В результате у него формируется эмпатия, способность сопереживать. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие диалоговых навыков ребенка.

Кроме того, развитие игровой деятельности влечет за собой более глубокое понимание социального мира, формирует у аутичного ребенка способность к восприятию аспектов социального взаимодействия.

Таким образом, игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер аутичного ребенка.

Список источников

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. 128 с.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Теревинф, 2007. 112 с.
3. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М., 2003. 221 с.
4. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление. М., 1993. 59 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. С.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. М., 1984. 236 с.
6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройства поведения // Патологические нарушения поведения у подростков. Л., 1973. 541 с.
7. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 53 с.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Теревинф, 2023. 132 с.
9. Dawson G. et al. Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1998. Vol. 28, № 6. C. 479–485.
10. Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. The scientist in the crib: What early learning tells us about the mind. William Morrow Paperbacks, 2000.
11. Wing L. Manifestations of social problems in high-functioning autistic people //High-functioning individuals with autism. Boston: Springer, 1992. P. 129–142.
12. Rollins P.R. Early pragmatic accomplishments and vocabulary development in preschool children with autism // American Journal of Speech-Language Pathology. 1999. Vol. 8, № 2. P. 181–190.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Салова Н.А.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань,
Федченко Е.А.,
магистрант,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Научный руководитель: Досаева Р.Н.,
кандидат психологических наук, доцент,
АГУ им. В.Н. Татищева,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Изучены теоретические основы развития связной речи у детей. Рассмотрены различные подходы к пониманию связной речи, этапы ее развития, а также факторы, влияющие на этот процесс.

Ключевые слова: речь, связная речь, развитие речи

Для цитирования: Салова Н.А., Федченко Е.А. Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 199–204.

Развитие связной речи остается актуальной проблемой в нашем обществе, о чем говорят труды современной лингвистической, психолингвистической, педагогической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний, связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

Под связной речью в широком смысле слова следуют понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое.

В хрестоматии по теории методике развития речи детей дошкольного возраста М.М. Алексеева и В.И. Яшина подчеркивают, что формирование активной речи реализуется в процессе разговоров воспитателя с детьми в повседневном общении и в форме специально подготовленных бесед [1].

© Салова Н.А., Федченко Е.А., 2026

В учебном пособии А.М. Бородич «Методика развития речи детей» рассмотрены основные вопросы формирования активной речи: умения детей слушать и понимать обращенную к ним речь, поддерживать разговор, отвечать на вопросы и спрашивать. Автор отметил, что уровень разговорной речи зависит от состояния словаря ребенка и оттого, на сколько он овладел грамматическим строем языка [3].

А.М. Леушиной было установлено, что у одних и тех же детей активная речь может быть то более ситуативной, то более контекстной в зависимости от задачи условий общения. Этим было показано, что ситуативность речи не является чисто возрастной особенностью, характерной для детей дошкольного возраста, и что даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и проявляется контекстная речь Монологическая речь – это речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют. Примеры монологической речи (монолога): речь публичного деятеля, преподавателя, докладчика [4].

Слушающий тоже прикладывает определенные усилия для понимания того, что ему говорят. Интересно, что когда мы слушаем, то повторяем про себя слова говорящего. Слова и фразы говорящего еще какое-то время «циркулируют» в сознании слушающего. При этом внешне это не проявляется, хотя речевая деятельность присутствует. При этом активность слушающего может быть очень разной: от вялого и равнодушного до судорожно активной.

Развитие речи у ребенка проходит несколько этапов. В своих исследованиях А.М. Маклаков выделяет четыре периода развития речи у ребенка. Первый период является периодом подготовки к словесной речи. Этот период длится до конца первого года жизни ребенка. Второй период – это период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи. В нормальных условиях он протекает достаточно быстро и, как правило, заканчивается к концу третьего года жизни. Третий период – это период развития языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых фактов. Этот период охватывает дошкольный возраст ребенка, начинается в возрасте трех лет и длится до шести или семи лет. Последний, четвертый период связан с овладением ребенком письменной речью и систематическим обучением языку в школе. Рассмотрим более подробно основные особенности и закономерности развития речи ребенка на данных этапах [10].

Первый период – период подготовки словесной речи – начинается с первых дней жизни ребенка, с первых его голосовых реакций: хныканье, редкие отрывистые звуки зачатков лепета. Эти первые звуки лишены функции речи и возникают как двигательные реакции на внешний раздражитель.

Довольно рано, уже с двух-трех месяцев жизни младенцы начинают связывать звуки голоса с присутствием взрослого, что расценивается как предпосылки речевого общения. После трех-четырех месяцев ребенок начинает бессознательно подражать речи взрослого, прежде всего ее интонационной и ритмической стороне. В лепете ребенка появляются певучие гласные, которые, входя в сочинения согласными звуками, образуют повторяющиеся слоги.

Со второй половины первого года жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения в виде специфических реакций на сопровождаемые словами жесты взрослого. Начиная с семи-восьми месяцев, у ребенка увеличивается количество слов, которые он связывает с определенными действиями или впечатлениями. Однако первые слова неотделимы от эмоционального переживания и действия. Поэтому для самого ребенка они еще не являются настоящим языком.

С восьми-девяти месяцев у ребенка начинается период развития активной речи. через постоянные попытки подражать звукам, произносимым взрослыми. Одновременно с этим увеличивается количество понимаемых слов в процессе собственно речевого общения.

Так, в конце первого или в начале второго года жизни ребенка собственно речевое общение выделяется в самостоятельную форму речевой деятельности и подготавливает переход к следующему этапу овладения речью – периоду первоначального овладения языком и создает у него жизненную потребность в речевом общении становится.

Вначале ребенок не пользуется словом для обозначения абстрактных понятий. Звуковые подобия слов и отдельные членораздельные слова в данный период всегда связаны с его деятельностью. При этом одним и тем же словом ребенок может называть совершенно разные предметы [7].

Следует отметить, что высказывания ребенка в этот период ограничиваются всего лишь одним словом, как правило существительным, выполняющим функцию целого предложения. Поэтому смысл произносимых ребенком слов зависит от конкретной ситуации и от сопровождающих эти слова жестов или действий ребенка. Ученые условно разделяют этот период «слова-предложения» на несколько стадий. На первой стадии значимость конкретной ситуации сохраняется и тогда, когда ребенок начинает произносить два-три слова, грамматически еще не сопоставимые друг с другом, поскольку речь на данном данной стадии грамматически не дифференцирована. Не является достаточно развитой на данном этапе и фонетическая сторона речи. Дети часто выпускают в словах отдельные звуки, и даже целые слоги, например «Эня» вместо «Женя». Нередко в словах ребенок переставляет звуки или замещает одни звуки другими, например, «фофо» вместо «хорошо».

Вторая стадия начинается со второго полугодия второго года жизни ребенка. Эта стадия может быть охарактеризована как стадия предложений, состоящих из двух-трех слов или как стадия морфологической расчлененности речи. На данной стадии возникает умение самостоятельно употреблять ряд морфологических элементов в свойственном им в языке значении. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число в именах существительных, категории уменьшительности и категории повелительности, падежи существительных, времена и лица глаголов. К этому возрасту ребенок овладевает почти всей системой звуков языка. Исключение составляют плавные «р» и «л», свистящие «с» и «з» и шипящие «ж» и «ш».

Увеличение темпов овладения языком на данной стадии может быть объяснено тем, что в своей речи ребенок пробует выразить не только то, что с ним

происходит в данную минуту, но и то, что с ним было раньше, что не связано с наглядностью и действенностью конкретной ситуации. Можно предположить, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий, что толкает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики речи [10].

Освобождение речи ребенка от опоры на воспринимаемую ситуацию, на жест или на действие символизирует начало нового периода речевого развития – периода развития языка ребенка в процессе речевой практики. Этот период начинается примерно с двух с половиной лет и завершается к шести годам.

Главной особенностью данного периода является то, что речь ребенка в эту пору развивается в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм. Более того, речь для ребенка начинает иметь особое значение. Так, взрослые, читая ребенку небольшие рассказы и сказки, предоставляют ему новую информацию. В результате речь отражает не только то, что уже известно ребенку из собственного опыта, но и открывает то, что ему еще не известно, вводит его в широкий круг новых для него фактов и событий. Он сам начинает рассказывать, иногда фантазируя и очень часто отвлекаясь от наличной ситуации.

На данном этапе речевое общение становится одним из основных источников развития мышления. Если на более ранних этапах отмечалась доминирующая роль мышления для развития речи, то на данном этапе речь начинает выступать в качестве одного из основных источников развития мышления, которое, развиваясь, формирует предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребенка. Он должен не только усвоить множество слов и словосочетаний, но и научиться грамматически правильному построению речи [10].

Однако на данном этапе ребенок не задумывается о морфологии или синтаксисе языка. Его успехи в овладении языком связаны с практическими обобщениями языковых фактов. Они не являются сознательными грамматическими понятиями, поскольку представляют собой «построение по образцу», основаны на воспроизведении ребенком уже известных ему слов. Основным источником новых слов для него являются взрослые. В своей речи ребенок начинает активно использовать слова, услышанные от взрослых, даже не понимая их смысла. Вместе с тем речь ребенка не является простым подражанием, он проявляет творчество в формировании новых слов.

В возрасте четырех-пяти лет развитие речи теперь тесно связано с формированием у детей рассуждающего логического мышления. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложноподчиненным предложениям. В формируемых ребенком фразах начинают дифференцироваться главные, придаточные и вводные предложения. Оформляются причинные («по тому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») и прочие связи.

К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка. Их активный словарь составляет две-три тысячи слов. Но с семантической

стороны их речь остается относительно бедной: значения слов недостаточно точны, иногда слишком сужены или слишком широки. Другая существенная особенность данного периода состоит в том, что дети с трудом могут сделать речь предметом своего анализа.

Например, дети, хорошо владеющие звуковым составом языка, до начала обучения чтению с огромным трудом справляются с задачей произвольного разложения слова на звуковые компоненты. Этот этап речевого развития начинается в конце дошкольного возраста, но его наиболее существенные черты отчетливо проявляются при изучении родного языка в школе. Под влиянием обучения происходят огромные сдвиги. Если прежде, на ранних ступенях развития речи, ребенок овладевал языком практически, в процессе непосредственного речевого общения, то при обучении в школе язык становится для ребенка предметом специального изучения сложных видов речи: письменной, монологической речью, приемами художественной литературной речи

Развитие осознания ребенком языка, происходящее в процессе обучения грамматике, является важным условием формирования более сложных видов речи. Так, в связи с необходимостью дать связное описание, последовательный пересказ, устное сочинение, у ребенка формируется развернутая монологическая речь, которая требует более сложных и более осознанных грамматических форм, чем формы, которые ребенок использовал прежде в диалогической речи

Таким образом, под влиянием школьного обучения речь ребенка получает дальнейшее развитие. Помимо четырех указанных этапов можно было бы назвать еще один – пятый этап развития речи, который связан с совершенствованием речи после завершения школьного периода. Однако этот этап является уже строго индивидуальным и характерен не для всех людей. У большей части развитие речи завершается с завершением школьных занятий и последующее увеличение словарного запаса и других возможностей речи происходит крайне незначительно.

Овладение речью выводит ребенка из ситуационной зависимости. Речь формируется в тесной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, эмоциональной, интеллектуальной. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с близкими взрослыми, препятствуют развитию познавательных процессов, отрицательно влияют на формирование самосознания.

Список источников

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000. 400 с.

2. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обседованию речи детей. М.: АРКТИ, 1997. 67 с.

3. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещениие 1974. 288 с.

4. Возрастная и педагогическая психология / под ред. С.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. М., 1984. 236 с.

5. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.

6. Досаева Р.Н. Проблема эмоциональной компетентности педагога в условиях современной школы // Школьное образование: проблемы и перспективы от А до Я / под ред.

М.В. Веденькиной, Р.Н. Досаевой. Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2012. Вып. 1.

7. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика. 1954. № 6. 152 с.

8. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов на Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. 224 с. (Коррекционная педагогика).

9. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи. М., 1975. 75 с.

10. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001. 592 с.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самойленко Н.Н.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Прохорова Т.Н.,
доктор педагогических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследована роль взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, рассматриваются направления, принципы и формы взаимодействия детской образовательной организации и родителей в условиях формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, взаимодействие детского сада и семьи, здоровьезбережение, физическое и психическое здоровье

Для цитирования: Самойленко Н.Н. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 205–208.

Детский дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии каждого человека: ведь именно в детском возрасте формируются все виды здоровья – физического, психического, а также ментального. В старшем дошкольном возрасте происходит становление личности, где опыт развития, который получит ребенок дошкольного возраста, станет определяющим фактором всей его взрослой жизни.

Главное условие и показатель личностно направленного воспитательного взаимодействия – это сохранение и обеспечение здоровья детей дошкольного возраста, что становится и основной задачей системы дошкольного образования. Особенно важно создание условий, обеспечивающих физическое и психическоездоровье ребенка. Модернизациядошкольного образования позволяет искать новые формыоздоровительной работы с детьми в образовательныхучреждениях разного вида [1].

Чтобы работа по взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи в формировании основ здорового образа жизни у ребят старшего дошкольного возраста проводилась качественно и на постоянной основе, существенно определить важность понятия «здоровый образ жизни» (дальше – ЗОЖ).

© Самойленко Н.Н., 2026

В психолого-педагогической науке существуе множество понятий ЗОЖ, которые основаны на активной деятельности, направленной на улучшение сохранения самочувствия. Что касается детей дошкольного возраста, то большинство ученых имеют схожесть во мнении, что ЗОЖ ребенка дошкольного возраста обязательно включает в себе: правильно организованную двигательную деятельность, закаливающие мероприятия, следование оптимального режима дня, сбалансированное питание, исключая все продукты фаст-фуда, неотъемлемое наличие благоприятного психологического климата в семье и детском саду, обеспечивание безопасности жизнедеятельности [1].

Педагогическую работу по формированию ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста насущно проводить по двум направлениям:

1) формирование ЗОЖ на основе валеологического воспитания, включающего узнавание дошкольниками своего организма Освоение гигиенических навыков, развитие личности представлений о способах обеспечения безопасности жизнедеятельности и др.;

2) создание условий, при коих физическое воспитание, двигательная активность становятся мощными подстегивающими факторами формирования ресурсов здоровья в процессе интеллектуального и чувствительного развития ребенка через активное включение его в систему занятий физическими процедурами [1].

Воспитание ЗОЖ у ребенка дошкольного возраста – это основная задача и детского образовательного учреждения, и семьи. Мало семей, где одной из обыкновений является здоровый образ жизни. В основном родители, занимающиеся работой, решением проблем, не обращают внимание на соблюдение режима дня, на проведение стерилизации прогулок, подвижных и спортивных игр, а наоборот, разрешают детям наблюдать непозволительно долго телепередачи, «сидеть в телефоне», использовать иные гаджеты не на пользу, а во вред. Родители зачастую сами не считаются примером в соблюдении ЗОЖ, не противостоят отрицательным внешним влияниям. В данной ситуации возрастает роль дошкольного образовательного учреждения как основного звена в организации образовательной работы с детьми и родителями, коие должны взаимодействовать, сотрудничать в вопросах физического воспитания ребят дошкольного возраста [2].

Цель взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в образовании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста – сделать единую среду через совместную деятельность, использую разные формы и методы для привития детям основ ЗОЖ. Формы взаимодейтвия включают в себе такие мероприятия, как спортивные досуги «В гостях у Айболита», «Витаминная дактилология», квесты «Сундучок здоровья», «Почему Иванушка стал козленочком», физкультурные торжества «Мама, папа и я – спортивная семья», «Найдем семейный залежь». Для проведения этих спортивных мероприятий привлекаются родители, складывается позитивное отношение к двигательной активности и спорту у детей и их родетелей [5].

Для наглядной поддержки нужно будет оформлять стенды, папки-передвижки, в которых находятся советы по соблюдению режима дня, закаливанию,

питанию Таким образом, осуществляется информационная опора родителей, проводится педагогическое просвещение.

Образовательные мероприятия включают в себе проведение родительских собраний, консультаций, семинаров по вопросам образования основ ЗОЖ, профилактики заболеваний, коррекции отклонений. Очень значима индивидуальная работа с родителями, в процессе которой можно мило решить проблемы санитарно-гигиенического характера, поскольку доброжелательные разговоры и консультации обеспечивают индивидуальный подход к каждой семье [6].

Для того чтобы взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в формировании основ здорового образа жизни у ребят старшего дошкольного возраста было тесным и эффективным, нужно соблюдать универсальные принципы:

1. Партнерство: семья и дошкольное учредители – это одна команда, работа идет совместно, а не отдельно наперсник от друга.

2. Использование индивидуального подхода: учитывать особенности не исключительно ребенка, но и его семьи при планировании мероприятий, соблюдая деликатный и терпимый подход к традициям той или иной семьи.

3. Сотрудничество: педагоги и опекуны выступают как равноправные партнеры в совместной деятельности, прислушиваясь к рекомендациям, советам желанный друга для наилучшей организации работы.

4. Позитивное отношение: организация труда и соблюдение благоприятного климата, в котором каждый участник, будьте то родитель, ребенок, педагог ощущает свою значимость и вероятно рассчитывать на поддержку [3].

В заключение важно отметить, что формирование ЗОЖ у детей дошкольного возраста – это важнейшая сторона развития ребенка-дошкольника в физическом и психическом отношении, которая проявляется в сформированности гигиенической культуры, наличия потребности в ЗОЖ и возможностей его обеспечения [4]. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста для родителей – это прежде всего формирование активной родительской позиции, повышение компетентности родителей в вопросах физического развития и здоровья детей, активное участие родителей в жизнедеятельности детского образовательного учреждения.

Список источников

1. Арбузова О.С. Взаимодействие ДОУ и семьи по воспитанию здорового образа жизни у детей дошкольного возраста // «Маам.Ru. URL: https://www.maam.ru/detskijsad/vzaimodeistvie-dou-i-semi-po-vospitaniyu-zdorovogo-obraza-zhizni-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html (дата обращения: 18.10.2025).

2. Багманян М.М. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста // Концепт. 2016. Т. 10. С. 21–25. URL: http://e-koncept.ru/2016/56812.htm. (дата обращения: 19.10.2025).

3. Бочкарева О.И. Взаимодействие ДОУ и семьи. Волгоград: Корифей, 2020. 112 с.

4. Гайсина Г.И. Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности // Учитель Башкортостана. 2020. № 6. С. 110–113.

5. Матвеева Н.Н. Взаимодействие ДОУ и семьи по формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста // nsportal.ru. URL:

https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2023/07/02/vzaimodeystvie-dou-i-semi-po formirovaniyu-osnov (дата обращения: 19.10.2025).

6. Потапкина Т.В. Совместная деятельность с родителями по формированию здорового образа жизни в ДОУ. URL: https://s-ba.ru/tpost/fpfxyin271-sovmestnaya-deyatelnost-s-roditelyami-po(дата обращения: 19.10.2025).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сейдалиева С.М.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрен актуальный вопрос развития детской креативности в рамках дополнительного образования. Подчеркнуто, что специфика дополнительного образования позволяет каждому ребенку максимально раскрыть свой творческий потенциал в разнообразных занятиях. Также рассмотрено значение педагога в формировании творческих навыков, особенно в художественно-эстетической и музыкальной сферах.

Ключевые слова: дополнительное образование, творчество, творческая деятельность, творческие способности, музыкальные способности

Для цитирования: Сейдалиева С.М. Развитие творческого потенциала школьников в системе дополнительного образования // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 209–213.

В условиях многостороннего развития российского образования, дополнительное образование детей становится приоритетным направлением. Государство активно изучает, как повысить его эффективность. Для этого планируется расширять сеть соответствующих учреждений и предлагать более разнообразные программы. Обсуждаются вопросы финансирования из федеральных и региональных бюджетов, а также привлечения лучших педагогов и творческих специалистов. Цель – помочь детям успешно адаптироваться в обществе, раскрыть и поддержать их таланты.

Согласно российскому законодательству об образовании, дополнительное образование служит инструментом для всестороннего развития личности – от интеллектуального и духовного до физического и профессионального. В контексте образования XXI в., ориентированного на креативность и цивилизационное развитие, оно призвано формировать граждан, способных к самосовершенствованию и самореализации, движимых стремлением к истине, добру, красоте и справедливости. Реализуя стандарты нового поколения, дополнительное образование способствует становлению гармоничной личности, обогащая знания, навыки и ценностные ориентиры учащихся, а также развивая их мотивацию и коммуникативные способности.

© Сейдалиева С.М., 2026

Основная цель дополнительного образования – создать благоприятную среду для интересного и развивающего досуга детей в свободное от учебы время. Это достигается благодаря:

1) применению современных, активных методик обучения и воспитания;

2) формированию мотивирующей и эстетически привлекательной среды для занятий;

3) созданию атмосферы психологической поддержки и доверия;

4) наличию современной материальной базы;

5) работе опытных и увлеченных своим делом педагогов.

Разнообразие форм и направлений дополнительного образования открывает перед семьями широкие возможности для выбора. Родители и дети могут найти учреждения, которые наилучшим образом отвечают их потребностям, помогая ребенку раскрыть свои способности и реализовать творческий потенциал. Сегодня в России существует множество школ искусств, центров детского творчества, художественных и музыкальных школ, клубов, где дети могут заниматься в свободное время.

Система дополнительного образования выделяется своим фокусом на практическое освоение конкретных направлений и областей знаний. Она предлагает широкий спектр программ, от художественного творчества (включая оригами, бисероплетение, резьбу по дереву, вышивку, роспись, живопись, дизайн, хореографию, вокал, музыку и актерское мастерство) до технического моделирования, туризма, краеведения, экологии, биологии, спорта и исследовательской работы. Разработка методического обеспечения образовательного процесса осуществляется компетентными специалистами в виде авторских программ.

Ключевая задача педагогов, занимающихся дополнительным образованием, – выявить у ребенка врожденные задатки к определенным творческим направлениям, будь то художественное, техническое или спортивное. Для успешного решения этой задачи педагогам требуется глубокое понимание психолого-педагогических аспектов: что представляют собой способности, как они проявляются в зависимости от возраста, развития и социальной среды ребенка. Необходимо также различать художественно-образное и предметно-логическое мышление, а также осознавать, как личностные качества (темперамент, характер, эмоциональная сфера) влияют на развитие творческих способностей и успехи. Именно поэтому на начальном этапе работы в центрах дополнительного образования опытные педагоги проводят психолого-педагогическую диагностику. Ее цель – определить тип мышления и уровень общих и специальных способностей ребенка, чтобы помочь ему сделать осознанный выбор и определить дальнейшие перспективы в выбранной сфере.

Существует мнение, что дополнительное образование может стать для многих детей мощным инструментом для социального роста. В условиях школьной системы, где ученик может восприниматься как среднестатистический, внеклассные занятия по интересам, такие как в центрах детского творчества, дают возможность полностью раскрыть свои таланты. Здесь ребенок может проявить себя как активный лидер, демонстрируя инициативность, самостоятельность и ответственность. Эти качества являются фундаментом для успешной

и уверенной жизни в современном мире, позволяя чувствовать себя защищенным в любых профессиональных, деловых и межличностных ситуациях. Центры дополнительного образования играют ключевую роль в социальной адаптации и формировании устойчивости у детей и подростков.

Дополнительное образование – это мощный инструмент воспитания. Педагог, устанавливая с детьми изначально позитивные эмоциональные связи, создает основу для их успешной совместной деятельности. Высокая мотивация к достижениям у детей обусловлена их искренним интересом и желанием самовыразиться, реализовать свои творческие амбиции. Нравственная позиция педагога, выраженная в поддержке детских идей, поощрении их воображения и фантазии, играет ключевую роль в формировании у детей эмоционально-оценочного отношения к миру и его чувственного восприятия. Создавая творческую среду, педагог умело поддерживает необходимый уровень эмоционального подъема, который помогает детям полностью раскрыть свой потенциал. Это состояние, подобное восторженному ожиданию успеха, является неотъемлемым элементом творческого акта.

Истинное творчество невозможно без внутренней свободы. Когда ребенок занимается в кружках или секциях, он должен ощущать простор для самовыражения и получать удовольствие от процесса. Педагог не должен диктовать свои идеи, а, напротив, должен быть чутким к уникальной душе ребенка, к его неповторимому способу мыслить. Через гуманное отношение к личности и результатам его труда, а также применяя различные педагогические приемы (эмпатию, поддержку, создание ситуаций успеха), учитель помогает развивать художественно-эстетическое восприятие. Нравственность и творчество – это две стороны одной медали в воспитании личности. В каждом произведении ребенка, будь то танец, песня, игрушка или модель, проявляется его внутренний мир, его фантазия, воплощенная в жизнь. Важно, чтобы ребенок испытывал физическое, эстетическое и духовное наслаждение от своего творчества, чтобы у него росла потребность познавать себя, развиваться и реализовывать свой потенциал.

Любая деятельность может быть источником творчества. Если рассматривать творчество в целом, без разделения на художественное, интеллектуальное или техническое, то оно складывается из трех ключевых компонентов: интеллектуального, мотивационного и личностного. В процессе творчества дети обогащают свои знания о выбранной области, превращая их в действенные инструменты. Их стремление к определенному виду деятельности порождает осознанные мотивы для проявления креативности и нестандартности как в мыслях, так и в поступках, делая сам процесс созидания глубоко личным. Следует также отметить, что творчество имеет две неразделимые стороны: эстетическую и рациональную. Дети начинают с эмоционально-образного восприятия мира, постепенно переходя к рациональной деятельности, что и стимулирует развитие их творческих способностей. Художественно-эстетическое направление позволяет детям усваивать культурные ценности и традиции, а также формировать свое представление о себе как о творческой личности.

Б.В. Астафьев, выдающийся деятель музыкального образования, в своих трудах подчеркивал, что детское творчество обладает значительным воспитательным потенциалом и имеет высокую ценность. Он утверждал, что человек, хоть раз испытавший удовольствие от творческого процесса в любом виде искусства, будет воспринимать и ценить творения великих мастеров гораздо глубже, чем тот, кто подходит к искусству пассивно. Воспитательная значимость музыкального творчества ребенка заключается в его естественной потребности выражать свои переживания через звуки, ощущать гармонию и наполнять ею свой неповторимый внутренний мир.

Когда дети занимаются музыкой и пением, у них формируется уникальный комплекс музыкальных способностей. Эти способности, проявляющиеся в творческой деятельности, включают в себя: сильное желание заниматься музыкой, сформированный эстетический вкус, острый музыкальный слух, глубокую увлеченность, способность генерировать оригинальные музыкальные идеи, склонность к импровизации, тонкое чувство мелодии, уверенность в себе и умение слышать свое внутреннее Я. Также важными являются желание добавлять авторские штрихи в исполнение, петь с вдохновением, испытывая при этом радость и творческий подъем, и способность воплощать свои музыкальные замыслы. Природная склонность детей к творчеству, проявляющаяся в игре и общении на интуитивном уровне, получает в процессе музыкального обучения целенаправленное развитие под руководством педагога.

Развитие музыкального творчества у детей требует создания особой, эмоционально насыщенной и стимулирующей среды. Эта среда представляет собой совокупность педагогических подходов, направленных на достижение образовательных целей и формирование творческой личности. Неоценима роль педагога в этом процессе: его профессионализм и мастерство позволяют подобрать эффективные методы и средства обучения. Эти методы помогают детям выйти за рамки простого воспроизведения и перейти к продуктивному, творческому развитию. Занятия строятся как музыкальный диалог, где каждый ребенок вовлекается в групповое взаимодействие. Педагог создает условия для проявления инициативы и самостоятельности, учит детей согласовывать свои действия в процессе совместного творчества.

Для развития детских творческих способностей педагог активно задействует целый спектр обучающих методов. К ним относятся:

1. Словесные: обсуждение музыкальных произведений и их эмоционального содержания.

2. Наглядные: демонстрация исполнения музыкальных композиций и песен.

3. Практические: упражнения, направленные на совершенствование голоса, слуха, чувства ритма, певческого дыхания, дикции и выразительности, а также на развитие навыка распознавания мелодий.

Кроме того, используются вокальные игры (с сопровождением и без), методы, стимулирующие творческую активность, и способы оценки этих способностей. В качестве дидактических средств применяются музыкальные инструменты, технические аудиосредства, речь, голос и дирижерские жесты.

Таким образом, творческие способности трактуются как целостное свойство личности, проявляющееся на трех уровнях: интеллектуальном, мотивационном и личностном. Развитие этих способностей является неотъемлемой частью педагогической деятельности в системе дополнительного образования и нуждается в постоянном стимулировании. Важнейшими условиями для такого развития являются: создание педагогически продуманной среды, способствующей самореализации ребенка в выбранной деятельности, и формирование опыта духовно-творческого общения в коллективе.

Список источников

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.10.2025).

2. Пенягина В.И. Дополнительное образование детей на базе образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы // Роль и место дополнительного образования детей в реализации образовательных стандартов нового поколения. Тамбов, 2022. URL: http://dopobr.68edu.ru/archives/2388 (дата обращения: 21.10.2025).

3. Йованович Т.Г., Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Педагогические идеи Л.Н. Толстого в контексте творческой самореализации личности // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2022. № 10 (174), вып. 24. С. 108–111.

4. Шарафутдинова Г.Р. Развитие творческих способностей средствами вокально-хоровой деятельности. URL: https://open-lesson.net/536/ (дата обращения: 21.10.2025).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

КОРРЕКЦИЯ ДЕФИЦИТА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Сердюкова М.С.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Митрахович В.А.,
доктор психологических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследован процесс формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста. Успешность обучения в начальной школе обусловлена не только качеством знаний, но и внутренним стремлением к их получению и достижению высоких результатов. Глубокое изучение психолого-педагогической литературы подтверждает прямую зависимость эффективности обучения младших школьников от уровня их мотивации к учебно-познавательной деятельности. Несмотря на доступность множества интернет-ресурсов, призванных обогатить педагогические знания, разработка эффективных методик для развития учебной мотивации остается насущной проблемой современной педагогики.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная мотивация, потребность, развитие, познавательный интерес

Для цитирования: Сердюкова М.С. Коррекция дефицита учебной мотивации у обучающихся начальной школы // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 214–216.

Главным критерием успешности образовательного процесса является формирование у школьников устойчивой положительной мотивации к обучению, поскольку высокий уровень мотивации способствует достижению высоких результатов. Учебная мотивация представляет собой процесс, который стимулирует учащихся к усвоению знаний и их применению в реальной жизни. Важно понимать, что формирование учебной мотивации – это не просто передача готовых мотивов, а постепенное развитие внутренних побуждений, основанных на индивидуальных особенностях и убеждениях каждого ученика. В связи с этим, развитие учебной мотивации у младших школьников является важной и актуальной задачей современного образования.

Индивидуальные черты ученика начальной школы неразрывно связаны с его внутренними запросами и побудительными силами. У детей младшего школьного возраста возникают новые, значимые для их развития потребности: стремление к точному исполнению указаний педагога, жажда новых знаний, навыков и умений, желание заслужить высокие оценки и похвалу от значимых

© Сердюкова М.С., 2026

взрослых, стремление быть лучшим в классе, а также потребность в реализации своей общественной роли. В период с 7 до 12 лет наблюдается бурный рост мотивационной сферы, что обуславливает появление потребности в положительной оценке учителя и в качественном выполнении возложенных на них задач. Происходят существенные изменения и в социальной сфере жизни школьника: усиливается желание занимать лидирующие позиции и активно общаться со своими сверстниками. Тем не менее следует подчеркнуть, что познавательная потребность является доминирующей для детей этой возрастной категории.

Учебная деятельность играет первостепенную роль в жизни младших школьников, запуская наиболее значимые изменения в их психическом развитии. Л.С. Выготский подчеркивал, что «мышление младшего школьника является центральным элементом, организующим всю психику. Оно трансформирует другие умственные функции, придавая им характер интеллектуальности, осознанности и произвольности» [1, с. 189]. Это означает, что такие процессы, как восприятие, внимание и память, под влиянием развивающегося мышления становятся более совершенными.

Период начальной школы характеризуется бурным развитием у детей стремления к высоким результатам. Следовательно, можно заключить, что именно потребность в достижении успеха является ведущей движущей силой их обучения. Эта потребность выражается как в желании довести работу до совершенства, так и в исследовании своей индивидуальности.

Положительная познавательная мотивация в начальной школе проявляется в следующих аспектах: благоприятное восприятие учебной деятельности, обширная сфера интересов, проактивная позиция в образовательном процессе, ответственное отношение к выполнению учебных задач и признание авторитета педагога.

Недостаточная устойчивость интересов младших школьников является признаком проблем с образовательной мотивацией. Это указывает на то, что интересы ребенка удовлетворяются пассивно, без должной поддержки со стороны педагога, что приводит к их угасанию и отсутствию развития. Часто дети концентрируются на самих знаниях и умениях, а не на процессе их получения, что негативно сказывается на их интересе к учебе.

Педагогическая наука классифицирует познавательные мотивы младших школьников следующим образом:

Широкие познавательные мотивы: стимулируют желание ребенка узнавать новое. Уровень этих мотивов определяется глубиной его интереса к изучаемому материалу.

Учебно-познавательные мотивы: фокусируются на освоении способов получения знаний. Сюда относится интерес к самостоятельным методам обучения, как в рамках школьной программы, так и за ее пределами.

Мотивы самообразования: предполагают развитие у младших школьников навыков самостоятельного поиска и усвоения информации.

Наличие этих уровней познавательных мотивов может порождать у ученика «мотив достижения». Он выражается в стремлении к успеху, которое подпитывается постоянным внутренним соревнованием и желанием превосходить свои предыдущие достижения.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что для обеспечения качественного саморазвития младших школьников в будущем, а также для стимулирования их познавательных интересов, педагоги должны уделять первостепенное внимание формированию соответствующих психологических механизмов в процессе обучения.

Список источников

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006. 509 с.

2. Кольберг Н.А. Оценка уровня школьной мотивации младших школьников при разных вариантах обучения // Молодой ученый. 2022. № 2 (136). С. 698–700. URL: https://moluch.ru/archive/136/38250/ (дата обращения: 25.10.2025).

3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2023. 96 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373). М.: Просвещение, 2022. С. 14.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ

Ситалиева Е.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Громова Н.В.,
кандидат филологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Представлены некоторые практические советы и рекомендации по формированию навыков самостоятельности у детей дошкольного возраста, с учетом необходимости систематичности и возрастных особенностей детей.

Ключевые слова*:* самостоятельность, дети дошкольного возраста, родители, советы, рекомендации, особенности воспитания, благоприятные условия

Для цитирования: Ситалиева Е.В. Формирование навыков самостоятельности у детей дошкольного возраста: советы родителям // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 217–219.

Дошкольный возраст – это важный период в жизни каждого человека, когда формируются основные навыки и особенности личности. Дети с дошкольного возраста уже знакомы с цифровым миром. Они живут в условиях интернета, умеют пользоваться мобильными устройствами, планшетами, компьютерами и интерактивными игрушками [2]. Одним из ключевых компонентов развития является самостоятельность – умение самостоятельно решать простые задачи, ориентироваться в окружающем мире, заботиться о себе. Развивать эти навыки нужно систематически и с учетом возрастных особенностей ребенка. Родители, конечно, играют ключевую роль в формировании самостоятельности, поэтому их поддержка и правильный подход чрезвычайно важны, но зачастую современные родители часто избаловывают свое чадо и не прививают навыков самостоятельности, выполняя все действия за них. Поэтому в этой статье подобраны практические советы и рекомендации по развитию самостоятельности у детей дошкольного возраста.

Создание безопасной и поддерживающей обстановки. Ребенок должен чувствовать доверие и поддержку в процессе обучения новым навыкам. Обеспечение безопасной среды, в которой он сможет экспериментировать без опасений за свою безопасность. Позволить ему проявлять инициативу и учиться на ошибках.

© Ситалиева Е.В., 2026

Режим. Регулярность помогает формировать у ребенка устойчивые привычки. Установление четкого распорядка дня: время еды, игр, прогулок, подготовки к сну. Это создаст ощущение стабильности и ответственности за свои обязанности.

Постепенное увеличение уровня ответственности. Начинать с простых задач, подходящих возрасту ребенка: убрать игрушки, умыться, надеть одежду. С течением времени ввести более сложные поручения, поощряя самостоятельность. Важно показывать пример и объяснять последовательность действий.

Использование позитивного подкрепления. Мотивация и похвала – мощные инструменты развития навыков. Поощрять каждое самостоятельное действие, хвалить за попытки выполнить задание. Не критиковать за ошибки – это лишь мешает развитию уверенности.

Обучение навыкам решения проблем. Помогать ребенку искать выход из ситуации, а не просто давать готовый ответ. Задавать вопросы: «Что ты можешь сделать сам?», «Как ты думаешь, что правильно?». Это развивает мышление и инициативность.

Обеспечение возможности экспериментировать. Дать ребенку возможность участвовать в домашних делах, например, помогать накрывать на стол, поливать цветы или сортировать игрушки. Пусть он учится ответственности и самостоятельности через практический опыт.

Обучение правилам и границам. Объяснять ребенку, что можно, а что нельзя. Установить ясные границы и последовательные правила. Это поможет сформировать понимание ответственности и самодисциплины.

Развитие навыков бытовой самостоятельности. Обучить ребенка элементарным навыкам: одеванию, умыванию, чистке зубов, подготовке к прогулке. Постепенно усложнять задания и давать возможность выполнять их самостоятельно.

Обучение планированию и организованности. Совместно составлять распорядок дня, график дел. Обучать ребенка планировать свои действия и распределять время.

Также при формировании самостоятельности очень важны следующие моменты:

- терпение и последовательность, где процесс развития занимает время, важно проявлять терпение и последовательно поддерживать инициативу ребенка; поддержка и мотивация, необходимо хвалить даже за небольшие успехи, поощрять желание учиться новому;
- индивидуальный подход – учитывать характер, способности и интересы ребенка при выборе задач и методов обучения; не перекладывать всю ответственность на ребенка – важно найти баланс между самостоятельностью и помощью взрослого [5]. В критичных ситуациях поддержать ребенка, чтобы не возникало чрезмерного давления.

В заключение можно сказать о том, что формирование навыков самостоятельности у дошкольников – это важное направление педагогической и воспитательной работы. Родители могут стать для своего чада надежной опорой и примером, создавая условия для самостоятельного развития. Постепенное введение

новых задач, поддержка, терпение и любовь – ключевые компоненты успеха. Необходимо помнить, что каждый ребенок развивается в индивидуальном темпе, и главное – это обеспечить ему комфортные условия для формирования важных жизненных навыков.

Список источников

1. Акулова Е.А. Формируем у детей самостоятельность и ответственность // Дошкольное воспитание. 2013. № 9. С. 52–58.
2. Басманова Ю.Е., Громова Н.В. Применение цифровых технологий в работе школьного педагога-психолога // Перспектива – 2024. Астрахань : Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2024. С. 88–93.
3. Власова З.И. Индивидуальные варианты развития самостоятельности у детей в дошкольном возрасте // Психолог в детском саду. 2005. № 4. С. 25–35.
4. Година Г.Н. Самостоятельность дошкольников и ее внимание на развитие детских взаимоотношений. М.: Педагогика, 1972. С 83–111.
5. Громова Н.В. Читательская грамотность - базовый навык функциональной грамотности // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2023. С. 141–143.
6. Загик Л.В., Куликова Т.А., Маркова Т.А. [и др.]. Воспитателю о работе с семьей: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
7. Зорина А.А., Тюнников Ю.С. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию у детей младшего дошкольного возраста навыков самообслуживания // Молодой ученый. 2016. № 9.3. С. 13–15.
8. Максимова М.В., Логина Н.В. Особенности формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в процессе самообслуживания // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. № 6 (16). С. 12–15.
9. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста. М., 2015.
10. Теплюк С. Истоки самостоятельности (дошкольника) // Дошкольное воспитание. 1991. № 7. С. 67–71.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ

Степаненко Е.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н.Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Рыкова Б.В.,
заведующий кафедрой,
кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследованы навыки самостоятельности у детей с инвалидностью, воспитывающихся в семье. Цель работы – выявление ключевых факторов, влияющих на процесс формирования этих навыков, а также анализ роли семейного воспитания и домашней среды в развитии автономности. В рамках исследования рассмотрены аспекты самообслуживания, принятия решений и социальной адаптации. Полученные результаты могут быть полезны для родителей, педагогов и специалистов, разрабатывающих программы поддержки и реабилитации, направленные на улучшение качества жизни детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: дети с инвалидностью, самостоятельность, семейное воспитание, автономность, родительские стратегии, адаптация

Для цитирования: Степаненко Е.В. Развитие навыков самостоятельности у детей с инвалидностью, воспитывающихся в семье // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 220–225.

Проблема развития навыков самостоятельности у детей с инвалидностью является одной из наиболее актуальных в современном обществе, ориентированном на создание инклюзивной среды и обеспечение равных возможностей для всех граждан. По данным статистики Росстата, в России проживает около 779 тыс. детей с инвалидностью, которые нуждаются в особой поддержке и внимании. К сожалению, многие из этих детей сталкиваются с трудностями в процессе социализации и адаптации к жизни в обществе, что обусловлено не только особенностями их физического или психического развития, но и недостаточной сформированностью навыков самостоятельности.

Семья играет ключевую роль в развитии ребенка с инвалидностью, оказывая влияние на формирование его личности, самооценки и уверенности в своих силах. Однако, воспитание ребенка с инвалидностью сопряжено с рядом трудностей, таких как финансовые проблемы, эмоциональное выгорание родителей, социальная изоляция и недостаток специализированной помощи.

© Степаненко Е.В., 2026

В связи с этим актуальным становится вопрос о разработке эффективных методов и приемов развития навыков самостоятельности у детей с инвалидностью, воспитывающихся в семье, с учетом специфики их потребностей и возможностей.

Формирование навыков самостоятельности у детей с различными видами инвалидности представляет собой сложный, но крайне важный процесс. Уникальность каждого ребенка и специфика его нарушения требуют особого, персонализированного подхода. Главные принципы, лежащие в основе этого процесса, – это индивидуализация, терпение, декомпозиция задач (разбиение на мелкие этапы) и применение адаптивных технологий.

Общие особенности развития самостоятельности у детей с инвалидностью:

1. Замедленный темп: освоение новых навыков происходит медленнее, требует многократных повторений и значительных усилий со стороны ребенка.

2. Необходимость адаптации окружающей среды и средств: для достижения самостоятельности часто требуются специальные приспособления, модификация одежды, мебели, посуды и т.д.

3. Поэтапное обучение – основа успеха: каждое действие разбивается на простые выполнимые шаги, которые отрабатываются до автоматического уровня.

4. Важность мотивации и поощрения: положительное подкрепление и создание ситуации успеха крайне важны для поддержания интереса и уверенности ребенка.

5. Командная работа – залог эффективности: тесное взаимодействие родителей, педагогов, реабилитологов и психологов является фундаментом для успешного развития ребенка.

6. Риск формирования «выученной беспомощности»: чрезмерная опека со стороны взрослых может подавить стремление ребенка к самостоятельности.

7. Приоритет – функциональность: основное внимание уделяется тем навыкам, которые наиболее существенно улучшают качество жизни ребенка и его интеграцию в общество.

Рассмотрим особенности трех групп инвалидности:

1. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Эта категория включает широкий спектр состояний, от легких нарушений походки до полного отсутствия движений в конечностях. Нарушения могут быть связаны с поражением костной, мышечной или нервной системы.

Особенности развития самостоятельности: ограниченная мобильность и передвижение, трудности с мелкой и крупной моторикой, повышенная утомляемость.

Методы и подходы:

1. Адаптация среды: установка пандусов, поручней, расширение дверных проемов, использование низких выключателей и доступных полок.

2. Использование вспомогательных средств:

- для мобильности: инвалидные коляски, ходунки, трости, ортопедические приспособления;
- для самообслуживания: применение специальной посуды (с эргономичными ручками и противоскользящим основанием), захватов для предметов, приспособлений для одевания (например, крючки для пуговиц, удлиненных рожков для обуви) и стульев для ванной комнаты.

3. Постепенное увеличение физической нагрузки: начинать с пассивных движений, постепенно переходя к активным, сначала с поддержкой, а затем без нее.

4. Обучение ключевым навыкам: освоение техник безопасного пересаживания, поворотов в постели и правильного позиционирования тела. Эти навыки являются основополагающими для гигиенических процедур, одевания и умывания.

5. Лечебная физическая культура (ЛФК) и эрготерапия: применение специализированных упражнений и методик, направленных на укрепление мышц, повышение выносливости, улучшение координации движений, а также обучение использованию адаптивных приспособлений и эффективному выполнению повседневных задач.

2. Дети с детским церебральным параличом (ДЦП). ДЦП представляет собой группу нарушений двигательной активности, возникающих вследствие повреждения головного мозга в период внутриутробного развития или в раннем постнатальном возрасте. У детей с ДЦП развитие самостоятельности может быть осложнено в большей степени из-за сочетания двигательных, а иногда и речевых или когнитивных нарушений.

Особенности развития самостоятельности: спастичность, ригидность, дискинезии, атаксия, нарушения координации и баланса, нарушения речи и коммуникации (дизартрия, алалия), возможные когнитивные нарушения, сенсорные нарушения, болевой синдром.

Методы и подходы:

1. Интегрированный подход: работа команды специалистов – невролога, реабилитолога, логопеда, эрготерапевта, психолога, дефектолога.

2. Интенсивная ЛФК и эрготерапия: направлены на снижение спастичности, увеличение объема движений, развитие крупной и мелкой моторики, обучение функциональным движениям.

3. Использование адаптированных технологий:

- коммуникативные доски, планшеты с альтернативной и дополнительной коммуникацией: для детей с нарушениями речи;
- специализированные кресла-коляски с фиксаторами, ортопедические стулья: для правильной позы и снижения непроизвольных движений;
- Адаптивные компьютерные устройства: для доступа к информации и обучению;

- обучение в функциональных позициях: тренировка навыков в позах, которые обеспечивают максимальный контроль над телом (например, полулежа, сидя с опорой);
- использование утяжелителей, фиксаторов: для снижения непроизвольных движений и улучшения координации;
- развитие самообслуживания: особое внимание к туалетному тренингу, гигиене, приему пищи с использованием специализированной посуды и столовых приборов;
- психологическая поддержка: работа с мотивацией, самооценкой, формирование уверенности в своих силах.

3. Дети с задержкой психоречевого развития (ЗПРР). У детей с ЗПРР наблюдается замедленное развитие когнитивных функций, таких как мышление, память и внимание, а также речевых навыков. Основные препятствия на пути к самостоятельности связаны с особенностями их интеллекта и способности к общению.

Особенности развития самостоятельности: трудности в понимании инструкций, нарушения внимания и памяти, отставание в развитии мышления, низкая инициативность и мотивация, трудности в обобщении и переносе навыков, ограниченность коммуникации.

Методы и подходы:

- Визуализация и наглядность: использование картинок, схем, расписаний, пиктограмм для демонстрации последовательности действий. Пример: создание карточек-инструкций, например «Порядок мытья рук», где каждый шаг представлен наглядно: 1) включить воду; 2) смочить руки; 3) взять мыло...
- Простые, четкие и краткие инструкции: инструкции формулируются максимально просто, с использованием коротких предложений, ключевых слов и одношаговых команд.
- Многократное повторение: регулярное повторение одних и тех же действий и инструкций для закрепления навыков.
- Игровая форма обучения: использование игровых элементов способствует повышению заинтересованности и мотивации к освоению новых умений.
- Создание предсказуемой и структурированной среды: четкий распорядок дня, постоянное место для каждого предмета и привычная последовательность действий способствуют снижению беспокойства и облегчают запоминание.
- Поощрение и положительная обратная связь: особое внимание уделяется успехам ребенка, даже самым незначительным.
- Формирование функциональной речи: развитие способности выражать свои потребности и желания с помощью доступных средств (жесты, отдельные слова, АДК).
- Обучение через моделирование: показ действия взрослым с последующим совместным выполнением.

• Развитие социальных навыков: Обучение правилам поведения в обществе, взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Для всех детей с особыми потребностями первостепенное значение имеет создание благоприятной и стимулирующей атмосферы, а также разработка индивидуального плана обучения специалистами. Главная задача – не только научить ребенка конкретным действиям, но и сформировать у него мотивацию к самостоятельности, уверенность в своих силах и чувство собственного достоинства, что позволит ему максимально полно участвовать в жизни общества.

В заключение стоит отметить, что развития навыков самостоятельности у детей с инвалидностью, воспитывающихся в семье, указывают на необходимость комплексного, индивидуализированного и поддерживающего подхода. Это не просто обучение конкретным действиям, а целостный процесс формирования личности, способной к саморегуляции, инициативе и активному участию в собственной жизни:

• Самостоятельность не рождается сама по себе, ее нужно воспитывать и развивать. Для детей с ограниченными возможностями здоровья приобретение навыка самостоятельности позволяет им быть независимыми в быту, поддерживать познавательный интерес к предметам окружающего мира.

• Дети с инвалидностью нуждаются в помощи взрослых, но она должна носить обучающий и воспитывающий характер, не подменяя и не вытесняя детской самостоятельности.

• В развитии самостоятельности существенную роль играют такие факторы, как объем знаний, умений, навыков, а также факторы эмоционально-волевой сферы. Это интерес к деятельности, желание ею заниматься, довести начатое дело до конца, правильно оценить свои возможности.

• Овладение навыками самообслуживания является важным шагом на пути к самостоятельности и независимости ребенка в повседневной жизни.

• Ключевую роль играет семья, которая должна выступать не только как источник любви и заботы, но и как активный агент развития.

Таким образом, развитие самостоятельности – это не только освоение конкретных бытовых навыков, но и психологический рост, который позволяет ребенку с инвалидностью, благодаря целенаправленной поддержке семьи и специалистов, стать максимально независимым и полноценным участником общества.

Список источников

1. Ворошилова Е.Л. Организация работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов. М.: АПК и ППРО, 2017. 416 с.

2. Костюк А.В., Соловьева С.В. Психолого-педагогические технологии формирования навыков социального поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов: методические рекомендации. Екатеринбург: ИРО, 2013. 62 с.

3. Малюкова И.Б. Абилитация детей с церебральными параличами: формирование движений. Комплексные упражнения творческого характера. М.: ГНОМ и Д, 2011.

4. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Методическое пособие. М.: Парадигма, 2019. 28 с.

5. Методическое пособие по обеспечению доступности для инвалидов объектов и услуг / авт.-сост. Т.Н. Шеломанова, Л.В. Корякова. СПб: Доступный мир, 2016. Ч. 1–2.

6. Петрунина С.В. Методические приемы двигательной реабилитации инвалидов с ДЦП. Пенза, 2005.

7. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами. 3-е изд. перераб. и доп. М.: Дашков и К°, 2013. 240 с.

8. Шоо М. Спортивные и подвижные игры для детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Academia, 2003.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ БЕЗ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Тимофеева Н.Н.,
магистрант,
майор внутренней службы в отставке,
Россия, г. Великий Новгород

Аннотация. Представлен перечень видов уголовных наказаний без изоляции от общества, назначаемых несовершеннолетним, рассмотрены особенности моделирования воспитательной работы с осужденными в образовательных учреждениях. Статья рекомендована всем сотрудникам общеобразовательных и общих профессиональных учебных организаций от заместителей директора по воспитательной деятельности до учителей-предметников, которые отвечают за проведение воспитательной работы с учащимися, формируют их мировоззрение. Может быть интересна родителям, которые столкнулись с тем, что их ребенок не просто трудный подросток, а уже осужденный; а также священнослужителям и социальным работникам, несущим свое служение с данной категорией молодежи.

Ключевые слова: несовершеннолетние, преступление, исправление, уголовное наказание, изоляция от общества, воспитательная работа, уголовно-исполнительная инспекция, образовательное учреждение

Для цитирования: Тимофеева Н.Н. Специфика воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными без изоляции от общества в образовательной организации // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 226–229.

Возраст, начиная с которого гражданин привлекается к уголовной ответственности в России, составляет 16 лет. Тем не менее, если речь идет о совершении особо опасных деяний вроде убийства, умышленного нанесения тяжких телесных повреждений, хищения имущества путем кражи, грабежа или разбоя, то минимальный порог возраста наступления уголовной ответственности понижается до 14 лет, что примерно совпадает с возрастом учащихся 8–10 классов.Учащиеся 8 классов и выше, а также учащиеся колледжей могут быть приговорены к уголовным наказаниям. Период времени между совершением преступления и вступлением приговора в законную силу исчисляется месяцами, отличается напряженным ожиданием судебного решения.

При назначении наказания суд учитывает не только личность подростка, условия его жизни и воспитания, наличие смягчающих обстоятельств, но и необходимость защиты социума от преступной деятельности. В Постановлении Пленума Верховного суда о назначении наказания лицам, не достигшим совершеннолетия сказано: «правосудие в отношении несовершеннолетних правонарушителей должно быть направлено на то, чтобы применяемые к ним меры воздействия обеспечивали максимально индивидуальный подход к исследованию обстоятельств

© Тимофеева Н.Н., 2026

совершенного деяния и были соизмеримы как с особенностями их личности, так и с обстоятельствами совершенного деяния, способствовали предупреждению экстремистских противозаконных действий и преступлений среди несовершеннолетних, обеспечивали их ресоциализацию, а также защиту законных интересов потерпевших» [3]. В отношении несовершеннолетних наказание в виде реального лишения свободы

Подросткам наказание в виде лишения свободы выносится редко, что обосновано их возрастными, физиологическими, психологическими особенностями. Зачастую подростков вовлекают в преступную деятельность в связи с недостижением возраста уголовной ответственности или их правовой безграмотностью. Преступления, совершаемые несовершеннолетними, чаще всего касаются посягательств на чужую собственность, незаконного оборота наркотиков и психотропных веществ, а также преступлений, угрожающих жизни и здоровью людей.

Ребенок, который годами был перед глазами и хорошо знаком учителям, меняет свой юридический статус – становится осужденным. Отбывая наказание без изоляции от общества, подросток продолжает обучение в школе или колледже. Образовательное учреждение проводит воспитательную работу с такими детьми с учетом требований, которые обязательны для исполнения осужденными. Контроль за исполнением подростком приговора суда осуществляют уголовно-исполнительные инспекции (инспекции, УИИ) Федеральной службы исполнения наказаний. Кроме того, он состоит на учетах подразделения по делам несовершеннолетних отделов полиции (ПДН) и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП). Сотрудники инспекции вправе затребовать информацию о поведении осужденного по месту его обучения.

Наказание без лишения свободы предусматривает ответственность подростка за уклонение от исполнения требований приговора. В случае систематического и злостного нарушения порядка отбывания наказания без изоляции от общества оно может быть заменено на реальное лишение свободы.

Несовершеннолетних преступников в России, согласно Уголовному кодексу, могут наказывать без помещения в места заключения такими мерами, как назначение штрафа (его оплачивают родители или представители, если ребенок не имеет собственных доходов и имущества); запрет заниматься определенными видами деятельности (если эта деятельность стала причиной преступления); выполнение обязательных работ; исправительные работы; установление ограничения свободы [6]. Кроме того, в отношении несовершеннолетних часто применяется уголовно-правовая мера в виде назначения наказания условно.

Уголовное наказание в виде штрафа исполняют судебные приставы-исполнители. Исполнение остальных видов наказаний возложено на уголовно-исполнительные инспекции.

Рассмотрим, какие требования должны исполнять осужденные подростки в соответствии с видом назначенного уголовного наказания.

Лишение права на занятие определенной деятельностью заключается в запрете заниматься тем видом деятельности, который указан судом в приговоре [2]. Если оно назначено как основное, то срок варьируется от одного года до пяти

лет, а если используется как дополнительное наказание, то продолжительность составит от полугода до трех лет [6].

Обязательные работы – это безвозмездное выполнение посильных работ общественно полезного характера в свободное от учебы или основной работы время. Срок выполнения обязательных работ варьируется от сорока до ста шестидесяти часов. Продолжительность ежедневных работ ограничена двумя часам для подростков младше 15 лет, и тремя часами в возрасте от пятнадцати до шестнадцати лет. Работы проводятся на объектах, подконтрольных местным властям, и носят социальный характер, не требуют специальной подготовки и могут исполняться любым трудоспособным человеком [6]. Во время отбывания наказания осужденный обязан придерживаться трудовой дисциплины, сообщать инспекции о смене адреса проживания или места учебы и работы, являться по вызову УИИ и своевременно исполнять весь объем назначенной работы [5]. Нарушение трудовой дисциплины два раза в течение месяца, пропуск обязательных работ без уважительных причин или попытка скрыться от исполнения наказания могут привести к замене обязательных работ на лишение свободы, при которой неотбытые восемь часов обязательных работ заменяется на один день лишения свободы [1].

Исправительные работы предполагают трудоустройство осужденного, при котором из его заработной платы регулярно удерживаются средства в пользу государства в объеме от 5 до 20%. В отношении несовершеннолетних данный вид наказания назначается сроком до одного года, но применяется редко, в тех случаях, когда оно не препятствует продолжению обучения [4]. В случае злостного нарушения порядка отбывания наказания, которое заключается в неоднократных нарушениях трудовой дисциплины, неявках в инспекцию по вызову и на регистрацию, а также когда осужденный скрылся с места жительства, неотработанная часть наказания заменяется более строгим видом, при этом три дня исправительных работ приравниваются к одному дню лишения свободы [5].

Ограничение свободы предполагает наложение судом определенных ограничений на осужденного, таких как запрет покидать жилье в установленное время суток, избегать посещения некоторых мест, запрещение менять место жительства или учебы без согласования с надзорной инстанцией. Осужденный также обязан периодически отмечаться в инспекции от одного до четырех раз в месяц. Данный вид наказания назначается несовершеннолетним сроком от двух месяцев до двух лет. В случае систематического уклонения от исполнения наказания ограничение свободы может быть заменено на реальный срок заключения, при этом один день лишения свободы засчитывается за каждые два дня ограничения свободы [6]. Инспекции предоставляется право использовать аудиовизуальные, электронные и прочие технические устройства для слежения и сбора информации об осужденном, перечень которых утвержден Правительством РФ [5]. Данное средство представляет собой пластиковый браслет с устройством, похожим на часы, закрепляется сотрудником инспекции на ноге осужденного.

Самым распространенным судебным решением в отношении несовершеннолетних в настоящее время является уголовно-правовая мера в виде условного

осуждения, при котором виновный исправляется без реального пребывания в местах лишения свободы. Суд устанавливает испытательный срок длительностью от полугода до пяти лет, в течение которого осужденный обязан выполнять определенные обязанности: регулярно отмечаться в инспекции, уведомлять ее при смене места жительства, работы или учебы, воздерживаться от посещения определенных мест, продолжать учиться и другие. Если условно осужденный нарушает предписанные обязанности, игнорирует возмещение ущерба потерпевшим или совершает административные правонарушения, испытательный срок может быть увеличен максимум на один год. При необходимости суд может дополнительно установить новые обязанности. При регулярных нарушениях суд вправе отменить условное осуждение и назначить исполнение реального наказания, предусмотренного приговором [6].

Таким образом, уголовно-исполнительное законодательство предусматривает большое разнообразие видов уголовных наказаний без лишения свободы, назначаемых несовершеннолетним. Искупая вину, нанесенную преступлением, осужденные не теряют социально значимые навыки, что способствует их ресоциализации. В ходе проведения воспитательной работы администрация образовательного учреждения должна учитывать произошедшие в жизни осужденного подростка изменения, а именно его необходимость не только учиться, но и исполнять требования приговора в соответствии с назначенным видом наказания.

Список источников

1. Кузнецов А.П. Обязательные работы – уголовно-правовая инновация в системе наказаний // Юридическая техника. 2021. № 15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obyazatelnye-raboty-ugolovno-pravovaya-innovatsiya-v-sisteme-nakazaniy (дата обращения: 24.10.2025).

2. Лемехов С.В. Некоторые особенности назначения лишения права заниматься определенной деятельностью в качестве наказания несовершеннолетним преступникам // Уральский журнал правовых исследований. 2021. № 2 (15). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-naznacheniya-lisheniya-prava-zanimatsya-opredelennoy-deyatelnostyu-v-kachestve-nakazaniya-nesovershennoletnim (дата обращения: 22.10.2025).

3. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 1 февраля 2011 г. № 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110315/ (дата обращения: 24.10.2025).

4. Рогова Е.В. Особенности назначения исправительных работ несовершеннолетним // Сибирский юридический вестник. 2003. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-naznacheniya-ispravitelnyh-rabot-nesovershennoletnim (дата обращения: 24.10.2025).

5. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12940/ (дата обращения: 24.10.2025).

6. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 24.10.2025).

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ УМК «STARLIGHT»

Узбекова Л.Р.,
учитель,
школа-интернат одаренных детей им. А.П. Гужвина,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Исследован потенциал учебно-методического комплекса (УМК) «Starlight» в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся общеобразовательных школ. Проанализированы ключевые целевые установки, среди которых преодоление культурных стереотипов, развитие способности к межкультурному диалогу, эмпатии и толерантности. Рассмотрены методы достижения этих целей, включая работу с аутентичными материалами, проектную деятельность и ситуативное моделирование коммуникативных ситуаций. Освещена значимость данных практик для становления глобального мышления, критического восприятия информации и успешной адаптации в поликультурной среде. Приведены примеры из педагогической практики, подходы к оценке эффективности и пути преодоления типичных трудностей. Материал адресован преподавателям иностранного языка, методистам и студентам педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, УМК «Starlight», глобальное мышление, толерантность, аутентичные материалы, проектная деятельность

Для цитирования: Узбекова Л.Р. Актуальные вопросы межкультурного общения в процессе обучения английскому языку на примере УМК «Starlight» // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 230–234.

В современном мире, характеризующимся процессами глобализации и интенсивными межкультурными контактами, способность к эффективному и взаимно уважительному общению с представителями иных лингвокультурных сообществ превращается в одну из ключевых компетенций личности. Исторически интерес к «другому» проявлялся еще в трудах античных мыслителей, однако он часто сопровождался оценкой через призму собственной культурной нормы. Лишь во второй половине XX в., осознав роль культурных различий как источника как обогащения, так и потенциальных конфликтов, педагогическая наука сформулировала задачу целенаправленного формирования межкультурной компетенции в рамках иноязычного образования [5, с. 45].

В этом контексте иностранный язык, в частности английский как язык международного диалога, перестает быть самоцелью, становясь инструментом познания иной картины мира. Учебно-методический комплекс (УМК) выступает основным медиатором в этом процессе, конструируя у обучающихся систему представлений о другой культуре. УМК «Starlight» (Звездный английский), разработанный в соответствии с требованиями ФГОС, представляет собой ресурс,

© Узбекова Л.Р., 2026

потенциально способный решить эту многогранную задачу. Он функционирует как связующее звено между родной социокультурной реальностью ученика и глобальным мультикультурным пространством, способствуя не только усвоению языковой системы, но и развитию навыков адекватного межкультурного взаимодействия [3, с. 12].

Целеполагание в области развития межкультурной компетенции средствами УМК «Starlight» отличается комплексностью и многоаспектностью.

Первостепенной целью является деконструкция культурных стереотипов и развитие критического мышления. Обучающиеся нередко обладают упрощенными или предвзятыми представлениями о жизни в странах изучаемого языка. Задача комплекса заключается не в простой трансляции информации, а в формировании у школьников умения проводить сравнительный анализ, подвергать рефлексии устоявшиеся клише. Так, при изучении темы «Праздники» учащиеся не просто знакомятся с новыми лексическими единицами, а обсуждают культурно-исторические предпосылки возникновения тех или иных традиций, их символическое значение, что способствует переходу от этноцентрической оценки к культурному релятивизму.

Второй значимой целью выступает формирование социокультурной компетенции**.** Это подразумевает овладение не только языковыми средствами, но и социокультурными знаниями, включая нормы невербального поведения, правила этикета и систему ценностей. УМК «Starlight» последовательно знакомит учащихся с реалиями стран изучаемого языка через тексты, посвященные национальным праздникам (например, Дню Гая Фокса), системе образования, особенностям повседневной жизни. Такой подход позволяет перевести язык из разряда академического предмета в средство решения практических коммуникативных задач в конкретном культурном контексте.

Наконец, воспитание эмпатии и толерантности составляет этико-психологическую основу процесса. Через анализ литературных произведений, описывающих переживания и опыт сверстников из других стран, обсуждение универсальных тем (дружба, семья, школа) у учащихся развивается способность к эмоциональной децентрации, пониманию мотивов и чувств другого человека. Для школьников, особенно в условиях ограниченного непосредственного контакта с иными культурами, это становится важным каналом формирования установки на диалог и принятие культурного разнообразия.

Методы и приемы развития межкультурной коммуникации в УМК «Starlight».

Методический арсенал УМК «Starlight» включает разнообразные инструменты для реализации поставленных целей.

Работа с аутентичными материалами (текстами, аудио- и видеорядом) составляет его основу. Обучающиеся взаимодействуют с адаптированными отрывками из художественной литературы, публицистическими статьями, рекламными сообщениями и песнями. Это обеспечивает погружение в актуальный языковой контекст и знакомство с живыми культурными явлениями, идиоматикой, что трудно достичь с помощью сугубо учебных текстов [1, с. 25].

Организация проектной деятельности и ролевых игр способствует трансформации рецептивных знаний в продуктивные умения. Например, проект «Создай путеводитель по своему городу для иностранного туриста» требует от ученика не только языковых навыков, но и умения осуществлять культурную медиацию – отбирать и презентовать информацию о родной культуре в доступной и интересной для иностранца форме. Ролевая игра «Разрешение межкультурного недоразумения» моделирует ситуацию коммуникативного сбоя, позволяя учащимся отработать стратегии его преодоления.

Сравнительно-сопоставительный анализ является сквозным методическим приемом. Многие задания построены на принципе сравнения культурных феноменов родной страны и стран изучаемого языка. Это позволяет избежать создания иерархического образа культур, где одна воспринимается как эталонная. Ученик приходит к пониманию уникальности каждой культуры, что служит фундаментом для партнерского диалога [6, с. 88].

Специальные страноведческие разделы («Culture Corner») целенаправленно систематизируют культурологическую информацию, представляя ее в интерактивной и увлекательной форме. Данные модули выполняют функцию эффективного культурного навигатора.

Польза и образовательные результаты. Системная работа по развитию межкультурной компетенции с использованием УМК «Starlight» дает значимые образовательные результаты, выходящие за предметные рамки.

Становление глобального мышления проявляется в способности учащегося воспринимать мировые процессы в их взаимосвязи, осознавать свою роль и ответственность не только в рамках национального, но и международного сообщества.

Развитие коммуникативной гибкости заключается в приобретении навыков адаптации своего речевого и неречевого поведения к нормам и ожиданиям представителя иной культуры. Обучающийся становится более восприимчивым к особенностям коммуникативного стиля собеседника.

Повышение внутренней мотивации к изучению языка напрямую связано с осознанием его инструментальной ценности как средства доступа к иным культурным мирам, общения со сверстниками за рубежом, потребления аутентичного контента.

Социальная адаптация и профилактика конфликтов на межкультурной почве является важным социальным эффектом. Учащиеся, обладающие сформированной межкультурной компетенцией, в будущем оказываются более подготовленными к конструктивному взаимодействию в мультикультурных коллективах [4, с. 112].

Примеры из педагогической практики. Реализация принципов межкультурного обучения на основе УМК «Starlight» находит свое отражение в следующих педагогических практиках.

Организация международного проекта по переписке. Преподаватель инициирует виртуальное взаимодействие учащихся с носителями языка. Используя изученный лексико-грамматический материал, школьники обсуждают

в электронных письмах или сообщениях темы, предложенные в учебнике («Экологические проблемы моего региона», «Современные увлечения молодежи»). Такой обмен представляет собой практическое воплощение межкультурного диалога.

Создание серии видеоподкастов «Диалог культур». В рамках проектной работы группы учащихся готовят короткие видео на английском языке, в которых сопоставляют определенный аспект русской культуры с аналогичным явлением в культуре Великобритании или США (например, «День Победы и День памяти»). Эта задача учит проводить глубокий сравнительный анализ и представлять его результаты.

Проведение в школе «Недели межкультурной коммуникации». Классы готовят интерактивные презентации, посвященные различным англоязычным странам, используя материалы учебника и дополнительные источники. Мероприятие способствует не только углублению знаний участников, но и распространению идей культурного многообразия среди всей школьной аудитории.

Оценка эффективности формирования межкультурной компетенции. Оценивание результатов в этой сфере требует применения методов, отличных от традиционного контроля.

Наблюдение за динамикой вовлеченности предполагает фиксацию активности ученика в дискуссиях на культурологические темы, качества задаваемых им вопросов, проявления интереса к сравнительному анализу.

Анализ продуктов проектной и исследовательской деятельности (эссе, презентаций, видео) позволяет оценить глубину понимания культурных концептов, умение избегать генерализаций и стереотипов, способность к культурной рефлексии.

Метод решения коммуникативных задач является эффективным инструментом диагностики. Учащимся предлагается описание ситуации межкультурного конфуза (например, непонимание реакции на комплимент), и они должны проанализировать его причины и предложить варианты выхода из него.

Корректировка рабочей программы осуществляется на основе постоянного мониторинга интересов и затруднений учащихся. Если определенные темы оказываются малопродуктивными, учитель может актуализировать содержание, обратившись к более релевантным для подросткового возраста сферам.

Типичные трудности и пути их преодоления. Внедрение межкультурного компонента сопряжено с рядом организационных и методических вызовов.

Ограниченный личный опыт межкультурного общения у педагога. Многие учителя не имеют длительного опыта проживания в иноязычной среде. Решением является активное участие в профессиональных сетевых сообществах для обмена опытом, использование возможностей дистанционного повышения квалификации с привлечением зарубежных специалистов, интеграция в учебный процесс онлайн-ресурсов, обеспечивающих виртуальное погружение в иную культурную среду.

Инерция стереотипного мышления у обучающихся и их родителей. Преодоление укорененных клише является сложной и долговременной задачей. Создание насыщенной культурной образовательной среды через приглашение

иностранных гостей, организацию киноклубов с последующим обсуждением фильмов способствует мягкой коррекции сложившихся представлений.

Высокая учебная нагрузка и перегруженность программы. Интеграция межкультурного аспекта требует дополнительного временного ресурса. Наиболее продуктивным представляется интегрированный подход, при котором культурологические знания не выделяются в отдельный блок, а органично встраиваются в процесс освоения лексики, грамматики и развития речевых умений.

Таким образом, целенаправленное формирование межкультурной коммуникативной компетенции с опорой на потенциал УМК «Starlight» представляет собой не факультативный элемент, а сущностную характеристику современного иноязычного образования. Эта работа готовит подрастающее поколение к жизни в поликультурном мире, где профессиональная и личная эффективность во многом определяются способностью выстраивать конструктивный диалог, проявлять эмпатию и уважение к культурным различиям. Для педагога данный УМК служит действенным инструментом, позволяющим трансформировать урок иностранного языка в пространство для воспитания личности, обладающей глобальным мышлением, открытостью и готовностью к межкультурному взаимодействию. Систематическая деятельность в данном направлении вносит значимый вклад не только в лингвистическое, но и в целостное личностное развитие школьника.

Список источников

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2018. 192 с.
2. Дружинина М.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся средствами УМК «Starlight» // Наука и школа. 2021. № 5. С. 112–118.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: КАРО, 2019. 352 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2020. 176 с.
5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2020. № 3. С. 42–49.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс, 2021. 640 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2019. 272 с.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, 2018. 278 с.
9. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2019. № 4. С. 22–29.
10. Тарнаева Л.П. Методика использования аутентичных материалов для развития межкультурной компетенции // Педагогические измерения. 2022. № 1. С. 55–61.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2020. 480 с.
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 2021. 200 p.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В 5–11 КЛАССАХ (НА ОСНОВЕ УМК «STARLIGHT»)

Узбекова Л.Р.,
учитель,
школа-интернат одаренных детей им. А.П. Гужвина,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Исследован потенциал лексического подхода в обучении английскому языку учащихся 5–11 классов в контексте использования учебно-методического комплекса (УМК) «Starlight». Рассмотрены теоретические основы подхода, его ключевые цели, включая формирование устойчивых лексических навыков, развитие языковой догадки и преодоление интерференции родного языка. Проанализированы методы и приемы реализации подхода в УМК «Starlight», такие как работа с коллокациями, идиомами, фразовыми глаголами и устойчивыми выражениями. Освещается польза подхода для развития коммуникативной компетенции, беглости речи и подготовки к итоговой аттестации. Приводятся примеры заданий, подходы к оценке эффективности и решения типичных методических трудностей. Материал предназначен для учителей английского языка, методистов и студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: лексический подход, английский язык, УМК «Starlight», коллокации, фразовые глаголы, коммуникативная компетенция, языковая догадка, итоговая аттестация

Для цитирования: Узбекова Л.Р. Лексический подход в обучении английскому языку в 5–11 классах (на основе УМК «Starlight») // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 235–238.

Современная лингводидактика демонстрирует устойчивый сдвиг от приоритета грамматических структур к осознанию ключевой роли лексики в построении естественной речи. Идеи, сформулированные М. Льюисом в рамках лексического подхода, находят сегодня практическое воплощение в школьных учебно-методических комплексах. Центральным понятием этого подхода является «лексическая единица» (lexical chunk) – устойчивое сочетание слов, которое хранится и используется в памяти как целостный блок. Современные исследования подтверждают, что речевая беглость носителя языка в значительной степени обусловлена наличием в ментальном лексиконе огромного запаса таких готовых к употреблению конструкций, а не способностью каждый раз конструировать фразы по грамматическим правилам.

В российской образовательной практике, где исторически сложилась сильная грамматическая традиция, внедрение принципов лексического подхода позволяет преодолеть разрыв между формальным знанием языка и реальной коммуникацией. УМК «Starlight» для 5–11 классов, разработанный с учетом требований ФГОС, служит удачной платформой для такой интеграции. Он предоставляет системные возможности для накопления и активизации лексических блоков, что способствует переходу от знания отдельных слов к умению свободно

© Узбекова Л.Р., 2026

оперировать сложными языковыми паттернами, отвечая актуальным запросам подготовки к итоговой аттестации и реальному межкультурному общению [1].

Цели реализации лексического подхода в средней и старшей школе носят комплексный характер и направлены на качественное преобразование речевых умений учащихся. Формирование устойчивых лексических навыков выступает на первый план. В отличие от традиционного заучивания списков слов, акцент делается на усвоении слов в их естественном лексическом окружении. Так, ученик запоминает не изолированные понятия «environment» и «problem», а целостное выражение «environmental problem», что минимизирует вероятность ошибок, вызванных интерференцией родного языка.

Еще одной значимой целью является развитие компенсаторных умений и языковой догадки. Систематическая работа с устойчивыми сочетаниями тренирует у школьников способность распознавать языковые шаблоны и точно определять значение незнакомых элементов из общего контекста. Это умение становится ключевым при работе с аутентичными текстами и аудиозаписями, где встречается лексика, выходящая за рамки базового учебного словаря.

Кроме того, подход нацелен на достижение естественности и беглости речи. Наличие в активном запасе готовых речевых формул освобождает когнитивные ресурсы ученика, позволяя ему сосредоточиться не на грамматическом конструировании фразы, а на смысле высказывания. В результате речь становится более плавной, автоматизированной и приближенной к речи носителя, что напрямую способствует успешной коммуникации [2].

Методы и приемы реализации подхода в УМК «Starlight» отличаются разнообразием и последовательностью. Принцип выделения и презентации лексики целыми блоками является фундаментальным. Новая лексика в учебнике часто вводится через микро-диалоги, тематические подборки коллокаций или устойчивые речевые клише, что с самого начала формирует у учащихся правильное представление о сочетаемости слов.

Целенаправленная работа с фразовыми глаголами и идиоматикой интегрирована в структуру курса. Специальные разделы и рубрики, посвященные этой сложной лексике, обеспечивают их многократную встречу и отработку в различных контекстах. В старших классах эта работа приобретает ярко выраженную практическую направленность, так как владение фразовыми глаголами необходимо для выполнения заданий в разделе «Чтение» и «Аудирование» на ЕГЭ.

Анализ аутентичных и адаптированных текстов с целью вычленения лексических паттернов служит эффективным инструментом развития «языковой чуткости». Учащимся предлагается выступать в роли исследователей, находить в текстах устойчивые сочетания и анализировать их употребление, что способствует более глубокому пониманию структуры языка.

Стимулирование стратегии «замечания языка» (noticing) является сквозным методическим приемом. Через систему специальных заданий учащихся приучают обращать внимание не только на значение слова, но и на его типичное окружение, что формирует критически важное метаязыковое сознание [3].

Преимущества системного применения лексического подхода проявляются в различных аспектах учебной деятельности. Повышение естественности

и беглости устной речи становится заметным результатом. Учащиеся начинают интуитивно использовать в спонтанной речи сложные конструкции, их высказывания теряют характерный «учебный» оттенок.

Эффективная подготовка к государственной итоговой аттестации является прямым следствием. Многие формулировки заданий ОГЭ и ЕГЭ, особенно в разделе «Грамматика и лексика», а также критерии оценки письменных работ требуют точного знания и уместного употребления коллокаций и устойчивых выражений.

Рост учебной мотивации связан с ощутимыми успехами в коммуникации. Подростки, видя, что их речь становится более богатой и аутентичной, получают мощный стимул для дальнейшего изучения языка. Способность употреблять идиомы и фразовые глаголы, характерные для речи носителей, воспринимается ими как признак высокого уровня владения языком [4].

Конкретные примеры интеграции подхода в УМК «Starlight» многочисленны. Тематическая организация лексики вокруг ключевых понятий позволяет усваивать слова не по отдельности, а в системе их связей. Например, в теме «Путешествия» учащиеся осваивают целый набор связанных выражений: «book a flight», «pack your suitcase», «check in at the hotel», «go sightseeing».

Специальные разделы «Vocabulary Bank» и «Phrasal Verbs in Use» предоставляют дополнительные инструменты для систематизации и углубленного изучения лексических блоков. Упражнения в них выстроены по принципу нарастания сложности – от узнавания и подстановки до самостоятельного использования в творческих заданиях.

Проектная деятельность, которой в УМК уделено серьезное внимание, создает естественный контекст для применения накопленного лексического запаса. При подготовке презентации, эссе или группового проекта ученик целенаправленно обращается к изученным устойчивым выражениям, чтобы сделать свою речь более убедительной и корректной.

Оценка результативности использования подхода требует применения комплекса диагностических процедур. Наблюдение за частотой и адекватностью употребления лексических блоков в устных ответах и письменных работах служит качественным показателем сформированности навыка.

Анализ характерных лексических ошибок, вызванных интерференцией, позволяет оценить, насколько успешно учащиеся преодолевают влияние родного языка. Снижение количества ошибок в сочетаемости слов – объективный индикатор прогресса.

Мониторинг результатов выполнения лексико-грамматических заданий в формате ОГЭ и ЕГЭ дает количественную оценку эффективности. На основе этих данных учитель может проводить своевременную коррекцию программы, уделяя больше внимания тем типам лексических единиц, которые вызывают системные трудности.

Несмотря на очевидные преимущества, педагоги могут сталкиваться с рядом трудностей. Риск перегрузки учащихся большим объемом незнакомых сочетаний требует от учителя тщательного отбора материала и его дозированного

введения с обязательным цикличным повторением, что заложено в структуру самого УМК «Starlight».

Ограниченность временных ресурсов компенсируется интеграцией работы с лексикой в другие виды речевой деятельности. Работа с коллокациями может стать органичной частью занятия по чтению или аудированию, не требуя выделения отдельного временного блока.

Необходимость повышения квалификации учителей в области лексического подхода делает востребованным активное взаимодействие с профессиональным сообществом. Участие в методических семинарах, изучение специализированной литературы и обмен опытом с коллегами позволяют педагогам освоить новые техники и эффективно внедрять их в свою практику [5].

В заключение можно констатировать, что лексический подход, органично встроенный в структуру УМК «Starlight», представляет собой не вспомогательную методику, а стратегическую основу для формирования прочных коммуникативных умений у учащихся 5–11 классов. Он позволяет преодолеть барьер между теоретическим знанием и практическим владением языком. Для педагога это инструмент, позволяющий вывести преподавание на качественно новый уровень, а для ученика – реальный путь к овладению естественной, беглой и грамотной речью, что является конечной целью обучения любому иностранному языку.

Список источников

1. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Hove: Language Teaching Publications, 2018. 223 p.
2. Boers F., Lindstromberg S. Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition. London: Palgrave Macmillan, 2019. 198 p.
3. Kopylova V.V., Baranova K.M. Lexical Approach in Modern EFL Textbooks: A Case Study of Starlight Series // Journal of Language and Education Studies. 2021. № 4 (15). P. 45–58.
4. Мильруд Р.П. Лексическая компетенция как цель обучения иностранному языку в школе // Иностранные языки в школе. 2022. № 5. С. 12–19.
5. Баранова К.М., Дули Д. Методические особенности УМК «Starlight» для 5-11 классов в контексте реализации лексического подхода // Современная иноязычная образование: традиции и инновации. М.: Просвещение, 2020. С. 88–95.
6. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 640 p.
7. Скляренко Н.К., Горбунова П.В. Формирование лексических навыков на среднем этапе обучения с использованием УМК «Starlight» // Проблемы и перспективы развития современной филологии и методики преподавания языков. СПб: ЛЕМА, 2023. С. 112–118.
8. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 285 p.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Comp. Vol. 324 p.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. 4-е изд. М.: АРКТИ, 2021. 192 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Хайрошова Д.С.,
воспитатель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Гадирова Г.В.,
воспитатель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Бударина Е.В.,
воспитатель,
общеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрено развитие эстетических чувств детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната. Подчеркнута роль занятий аппликацией в развитии и коррекции младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, эстетические чувства, развитие, коррекция

Для цитирования: Хайрошова Д.С., Гадирова Г.В., Бударина Е.В. Развитие эстетических чувств детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в условиях школы-интерната // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 239–242.

Формированию творчески активной личности способствует взаимосвязь практического обучения и эстетически оптимального восприятия явлений действительности и искусства. Такая взаимосвязь видов учебно-творческой деятельности обеспечивает самоутверждение личности, укрепляет готовность к самостоятельным действиям, способность творчески использовать свой опыт.

Важную роль в развитии творческой деятельности играет начальная школа. В эти годы закладывается психологическая основа для такой деятельности, развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, любознательность, умения наблюдать и анализировать, проводить сравнение, обобщать, делать выводы, начинают проявляться интересы. Включение детей в трудовую деятельность создает благоприятные условия для развития технического и художественного творчества, развития опытнической работы.

© Хайрошова Д.С., Гадирова Г.В., Бударина Е.В., 2026

Одним из подходящих средств развития эстетических чувств и творческой активности учащихся с интеллектуальными нарушениями, на наш взгляд, являются занятия аппликацией.

Аппликация – это метод создания художественных изображений из разных фигур, форм, вырезанных из материала и наклеенных либо нашитых на соответствующий фон. В аппликации используются самые разные материалы: сукно, береста, войлок, кожа, бумага, соломка, ткань.

Аппликация – один из излюбленных детьми видов изобразительной деятельности: яркие цвета бумаги, ритмическое расположение фигур радует детей, так же сильный интерес у них вызывает техника вырезания и наклеивания.

Увлечение аппликацией предполагает различные знания, способствует развитию наблюдательности. Например, для того, чтобы сделать животное или птицу, в технике аппликации нужно знать их форму, манеру двигаться и повадки, иначе лошадь не будет похожа на лошадь, а утка на утку.

Если же этого не выполнить, скорее всего, работа не даст ожидаемого результата и станет чисто техническим повторением движений преподавателя. Кроме этого, нужно чувствовать и видеть объект, который вы ходите создать [2].

В системе эстетического воспитания младших школьников с интеллектуальными нарушениями отдельное место отведено занятиям аппликацией. Она лучше, чем что-либо, совершенствует эстетический вкус и органы чувств, обогащает психику ребенка. Благодаря аппликации у ребенка формируется любовь к природе, способность воспринимать ее красоту и восхищаться ею.

Выполняя аппликационные работы, дети получают новые знания, закрепляют представления, которые они получили на предыдущих занятиях. Специфика аппликации предоставляет детям возможность активно усваивать знания о величине и строении предметов, цвете, о композиции и плоскостной форме.

В аппликации имеется возможность перемещать вырезанные формы, при накладывании одной формы на другую, сравнивать их. Это дает возможность быстрее получить композиционные умения и знания, что необходимо не только для создания декоративных и сюжетных аппликаций, но и для рисования.

При организации восприятия предметов и явлений важно обращать внимание детей на изменчивость форм, величин, цветов, разное пространственное расположение предметов и частей, детали конструкций также могут быть расположены по-разному.

Аппликация является декоративно силуэтным способом изобразительной деятельности. Процесс вырезания из бумаги создает определенную гармонию. У ребенка развивается самоконтроль, координация движений рук, а при работе с ножницами, бумагой, клеем приобретаются технические навыки.

Различают следующие виды аппликации [1]:

1) по содержанию: декоративная, сюжетная, предметная;

2) по количеству используемых цветов: цветная (полихромная), силуэтная (монохромная);

3) по форме: не геометрическая, геометрическая;

4) по способу изготовления деталей: рваная, резанная;

5) по количеству деталей: мозаика, раздробленная на части, целая силуэтная;

6) по способу крепления деталей: многослойная; однослойная.

Основная задача обучения и воспитания в процессе аппликации – приобретение детьми умений передавать впечатления о явлениях и предметах при помощи выразительных образов. Приобщая детей к художественному творчеству, педагог воспитывает у них эстетическое отношение к окружающему миру, способствует накоплению эмоциональных переживаний, создает индивидуальные способности, интересы, склонности.

Невозможно обучение аппликации без формирования таких мыслительных операций, как обобщение, сравнение, анализ, синтез. Способность анализа развивается от более грубого и общего различения до более тонкого. Познание свойств предметов, приобретаемое опытным путем, закрепляется в сознании.

На занятиях по аппликации развивается и речь детей: название и усвоение форм, оттенков цветов, пространственных обозначений способствует обогащению словаря; высказывания в процессе наблюдения за предметами, при обследовании построек, предметов, также при рассматривании иллюстраций, репродукций оказывают благотворное влияние на формирование речи и расширения словарного запаса.

На занятиях аппликацией решаются проблемы развития эстетических чувств, а также сенсорного развития детей:

- формирование системы перцептивных действий;
- развитие всех видов восприятия (слухового, зрительного, тактильно-двигательного, восприятие времени и пространства);
- развитие целостности, устойчивости и обобщенности восприятия;
- формирование межсенсорных связей, зрительно-моторной координации, перцептивные операции;
- развитие скорости и дифференцированного восприятия объектов и явлений окружающего мира;
- формирование умений обозначать перцептивные действия и сенсорные признаки словом [3].

Задачи сенсорного восприятия должны осуществляться с учетом определенной поэтапности и последовательности.

На первоначальном этапе детей обучают восприятию простой неделимой формы. Далее переходят к обучению и тренировке восприятия формы, отличной от геометрической. Затем детей учат выделять в предмете основные детали, характерные и существенные признаки предметов. На последующем этапе детей учат составлять объекты из отдельных составляющих, обучают анализировать пространственные отношения отдельных частей предмета.

Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями овладевают многими практическими навыками, которые будут нужны им в будущем для выполнения различных работ, приобретают ручную умелость, которая позволит им чувствовать себя более самостоятельными.

На занятиях аппликацией у детей воспитываются умения добиваться желаемого результата, трудиться. Развитию трудолюбия, навыков самообслуживания способствует и участие ребят в подготовке и последующей уборке рабочих мест.

На занятиях аппликацией с детьми с задержкой психического развития решаются не только традиционные, но и специфические задачи по коррекции и развитию познавательной и эмоциональной сферы ребенка с интеллектуальными нарушениями. Огромное значение имеет аппликация для развития навыков планирования деятельности.

Осуществляются особые коррекционные занятия, на которых дети учатся с помощью наглядных опор составлять план будущей деятельности, проговаривать всю последовательность действий, и затем постепенно выполнять ее, сравнивать запланированный результат с полученным.

Итак, аппликацию можно рассматривать не только как один из любимых видов творчества детей, но и как инструмент развития и коррекции младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Список источников

1. Жидкина Т.С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы. М., 2005.

2. Корж А.С. Эстетическое воспитание детей с задержкой психического развития: кружок по художественному труду // Начальная школа. 2006. № 11. С. 33–39.

3. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. М., 2003.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Христофорова С.В.,
воспитатель,
дошкольное образовательное учреждение № 132,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрена роль дидактических игр в развитии логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Подчеркнуто, что содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания. Тем не менее игра должна сочетаться с другими методами обучения, оставаясь при этом ведущим методом развития логического мышления страших дошкольников.

Ключевые слова: дидактические игры, логическое мышление, развитие, старший дошкольный возраст

Для цитирования: Христофорова С.В. Роль дидактических игр в развитии логического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 243–246.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и собственно дидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создаст игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Дидактическая игра опирается на знания, уже имеющиеся у детей, причем часто в одной игре они могут использовать знания и представления, полученные на занятиях по разным «предметам», разным разделам программы [1].

С помощью игр-занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребенка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приемов. Дидактическая игра используется при обучении детей математике, родному языку, ознакомлению

© Христофорова С.В., 2026

с природой и окружающим миром, в развитии сенсорной культуры. Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям, если эти правила ими усвоены. В основном дети играют в хорошо знакомые, любимые игры. Воспитатель должен заботиться об усложнении игры, расширении ее, чтобы у детей не угасал интерес к игре [4].

Самостоятельная игровая деятельность не исключает управления со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер: например, воспитатель, участвует в игре как игрок и выполняет все задания, т.е. становится равноправным участником игры.

Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания. Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационального использования знаний, нахождения характерных признаков в предметах и явлениях окружающего мира, сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы и обобщения [5].

Активность детского мышления является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых, глубоких знаний, установлению разумных отношений в коллективе.

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры [1].

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы, играя с которыми, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, формой, величиной, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: дети упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, величине, форме, назначению и др.), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления [3].

Настольно-печатные игры – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино и т.д. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, т.к. в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные признаки; отгадывают по описанию;

находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизм в суждениях и др.

В младших и средних группах игры со словом направлены в основном на развитие речи, воспитание правильного звукопроизношения, уточнения, закрепление и активизацию словаря, развитие правильной ориентировки в пространстве.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей начинает активно формироваться логическое мышление, словесные игры чаще используют для формирования мыслительной деятельности, самостоятельности в решении задач. Эти дидактические игры проводят во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке ребят к обучению в школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно и четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Словесные игры наиболее сложны: они связаны с непосредственным восприятием предмета, в них дети должны оперировать представлениями, учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки [1; 3].

С помощью словесных игр у детей воспитывается желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат. Известный психолог Л.С. Выготский говорил: «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [2, с. 17]. Поэтому единственный правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения, способствующих ускорению интеллектуального развития, на основе обучающих игр.

Одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка – развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое. На решение этой задачи направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, в частности предматематической подготовки.

Решение разного рода нестандартных задач в дошкольном возрасте способствует формированию и совершенствованию общих умственных способностей: логика мысли, рассуждений и действий, гибкости мыслительного процесса, смекалки и сообразительности, пространственных представлений. Особо важным следует считать развитие у детей умения догадываться о решении на определенном этапе анализа занимательной задачи, поисковых действий практического и мыслительного характера. Догадка в этом случае свидетельствует о глубине понимания задачи, высоком уровне поисковых действий, мобилизации прошлого опыта, переносе усвоенных способов решения в совершенно новые условия.

Занимательный математический материал является хорошим средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, к логике

и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточивать внимание на проблеме [3].

Рассматривая дидактическую игру как основной метод обучения дошкольников, нельзя ее считать универсальным методом обучения детей этого возраста. Игра должна сочетаться с другими, традиционными методами обучения, оставаясь при этом ведущим методом.

Список источников

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М., 2021.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 2012. Т. 2.
3. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. М., 2012. 346 с.
4. Михайлова З.А. Формирование самостоятельности средствами занимательного материала // Дошкольное воспитание. 2001. № 5. С. 25–27.
5. Юзбекова Е.А. Ступеньки творчества (Место игры в интеллектуальном развитии дошкольника). М., 2016.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Цапко М.В.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Прохорова Т.Н.,
доктор педагогических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Изученена адаптация детей с особыми образовательными потребностями в обычной школе. Рассмотрены ключевые аспекты этого процесса, включая влияние типа нарушения, особенности обучения для таких детей, задачи, стоящие перед школьными специалистами, и важность поддержки со стороны семьи. Проанализированы признаки проблемной адаптации и эффективность различных видов психологической помощи.

Ключевые слова: дети, ограниченные возможности здоровья, адаптация, условия адаптации

Для цитирования: Цапко М.В. Адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 247–249.

На протяжении всей истории человечества менялось восприятие людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В современном мире приоритетом стало включение детей с ОВЗ в систему общего образования. Успех этой интеграции напрямую зависит от готовности общества переосмыслить свое отношение к людям с таким статусом, чтобы гарантировать им равные права и возможности наравне со всеми, в том числе в сфере образования. Актуальность данной проблемы усиливается и стремительным увеличением числа детей, имеющих статус ОВЗ.

Для успешного образования детей с ОВЗ необходимо выстроить многогранную систему поддержки. Она включает в себя формирование специальной коррекционно-развивающей среды, которая предоставит им такие же возможности, как и всем остальным учащимся. Важно также разработать образовательные стандарты, адаптированные к их потребностям, обеспечить комплексное лечение, обучение и воспитание, а также активно работать над их социальной адаптацией и коррекцией имеющихся нарушений.

© Цапко М.В., 2026

Согласно Н.Е. Бургасовой, инклюзивное образование является предпочтительным для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Она рассматривает адаптацию как двусторонний процесс: дети приспосабливаются к существующим социальным нормам, ценностям и моделям поведения, но и общество, в свою очередь, должно трансформироваться, учитывая индивидуальные особенности детей с ОВЗ и их зону ближайшего развития. Следовательно, для эффективной адаптации детей с ОВЗ требуется не только их собственный ресурс, но и готовность системы, в которую они интегрируются, к необходимым изменениям [2].

Процесс адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отличается от адаптации их сверстников с нормативным развитием. Ключевая особенность заключается в том, что он протекает более продолжительно. Это связано с замедленным темпом освоения навыков, критически важных для успешной социализации, обучения и интеграции в социум. Многочисленные исследования выделяют ряд ключевых факторов, определяющих ход и результативность адаптации детей с ОВЗ [1; 5]:

1) специфика самого заболевания или нарушения;

2) уникальные психофизиологические особенности каждого ребенка;

3) состояние физического здоровья;

4) психологические преграды в коммуникации со сверстниками;

5) ограничения в возможности участвовать в общепринятых для возраста видах деятельности (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной).

Успешная интеграция детей с ОВЗ в общеобразовательную среду требует систематической и многоаспектной поддержки [3–5]. Ключевыми элементами этой поддержки являются:

1) применение специализированных психологических программ, адаптированных к уникальным потребностям и особенностям развития детей;

2) обеспечение физической и педагогической доступности образовательного пространства, что подразумевает соответствующее оборудование и оснащение.

Для успешной адаптации ребенка необходим комплексный подход, включающий активное участие семьи и квалифицированную работу педагогов. Семья обеспечивает поддержку, развитие навыков и закрепление знаний, полученных в школе. Вовлечение семьи в образовательную среду крайне важно. Параллельно необходимо обучать педагогов навыкам, необходимым для эффективного обучения и коммуникации с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Педагог также играет важную роль в коррекции социального опыта ребенка и создании благоприятной атмосферы в классе.

Н.П. Артюшенко считает, что для успешной интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную школу необходимо активно привлекать их к внеурочным занятиям, включая спортивные секции, музыкальные студии и кружки. Как отмечает автор, эти виды деятельности оказывают положительное влияние на развитие навыков межличностного общения, формирование коммуникативных способностей у детей с ОВЗ, приобретение ими ценного социального опыта,

пробуждение интереса к творчеству и познанию, и, в конечном итоге, на всестороннее развитие личности учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях школы [1].

Признаками дезадаптации у детей являются такие поведенческие проявления, как апатия, подавленное настроение, тревожность и отказ от посещения школы. Родителям следует проявлять повышенную бдительность к любым изменениям в поведении ребенка, поскольку они могут сигнализировать о трудностях в процессе адаптации.

Для того чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья успешно адаптировались в общеобразовательной школе, важен комплексный подход. Это включает в себя не только учет их физических и психических особенностей, но и разработку эффективных адаптированных образовательных программ, обеспечение психологической поддержки, применение современных обучающих технологий, формирование позитивного отношения педагогов и создание благоприятной образовательной среды. Именно поэтому организация процесса социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении является первостепенной задачей.

Список источников

1. Артюшенко Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения // Школьный логопед. 2021. № 1. С. 5–24.

2. Бургасова Н.Е., Танцюра С.Ю. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии // Логопед. 2024. № 8. С. 112–117.

3. Боровик С.С. Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях // Молодой ученый. 2022. № 11 (91). С. 1283–1285.

4. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2022. № 4. С. 4–8.

5. Лучинкина И.С., Кононова А.А. Особенности адаптации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2021. № 52 (290). С. 237–240.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Чернова Т.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Громова Н.В.,
кандидат филологических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследована роль цифровых технологий в активизации познавательного интереса к обучению у детей младшего школьного возраста. Освещена польза занятий с применением технических средств и образовательных платформ. Проанализированы эффективные инструменты и методы их интеграции в образовательный процесс с учетом возрастных особенностей учащихся. Предложены практические рекомендации для педагогов по использованию цифровых ресурсов. Материал предназначен для педагогов и родителей, стремящихся создать условия для повышения мотивации и развития познавательно интереса у младших школьников.

Ключевые слова: цифровые технологии, младшие школьники, познавательный интерес, мотивация, образовательная платформа

Для цитирования: Чернова Т.А. Развитие интереса к обучению у младших школьников средствами цифровых технологий // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 250–253.

Основой успешной учебной деятельности каждого ребенка является развитый познавательный интерес в процессе обучения, высокий уровень мотивации к этому виду деятельности. Дети с дошкольного возраста уже знакомы с цифровым миром. Они живут в условиях интернета, умеют пользоваться мобильными устройствами, планшетами, компьютерами и интерактивными игрушками [2]. Применение цифровых технологий на уроках у младших школьников всегда активизируют внимание и интерес, вносят разнообразие в повседневную учебную деятельность, домашнее задание. Это помогает закрепить, проверить знания, объяснить новый материал для учащихся. В результате повышается мотивация и интерес к учебе, а для учителя очень важно, чтобы школьники внимательно и с интересом слушали его и понимали изучаемый материал. Цифровые технологии предоставляют широкие возможности для привлечения внимания младших школьников к урокам, делая процесс обучения

© Чернова Т.А., 2026

интересным, увлекательным и доступным для каждого ученика. Процесс цифровизации предполагает внедрение цифровых технологий в экономику, сельское хозяйство, здравоохранение, бизнес, образование, финансы. Суть цифровизации сводится к автоматизации процессов, переходе информации в более доступную цифровую среду [4]. Актуальность вопросов цифровизации образования обуславливается современным уровнем развития мира, внедрением инноваций во все сферы деятельности человека, формированием системы непрерывного образования.

Познавательный интерес представляет собой избирательную направленность личности, которая характеризуется стремлением к познанию и активной познавательной деятельности [1]. В младшем школьном возрасте формирование устойчивого интереса к обучению является одним из ключевых факторов успешного образовательного процесса.

Согласно теории Л.С. Выготского, развитие ребенка происходит в зоне ближайшего развития, где взрослый (или технология) выступает посредником [3]. Цифровые технологии расширяют эту зону, позволяя детям взаимодействовать с материалом на интуитивно понятном уровне. Цифровые инструменты могут создавать «игровые» ситуации, где обучение становится удовольствием, а не обязанностью. Важно учитывать возрастные особенности младших школьников. В этом возрасте дети склонны к наглядно-действенному мышлению, поэтому визуальные и интерактивные элементы особенно эффективны. Исследования (например, работы Д. Гринфилда) показывают, что цифровые среды способствуют развитию внимания, памяти и креативности, но требуют контроля, чтобы избежать перегрузки [5].

Цели активизации познавательного интереса у младших школьников посредством цифровых технологий охватывают широкий спектр аспектов. Прежде всего, это развитие устойчивой позитивной мотивации к обучению, направленность на получение знаний, навыков и умений, которые пригодятся им в старшем возрасте и их практической деятельности. Урок можно комбинировать, используя цифровой контент на проекторе. Материал подается в интересном и удобном формате, его легче освоить. Обучающиеся всегда с большим интересом выполняют домашнее задание на образовательных платформах, в том числе задания в виде тестирования. После прохождения теста, они сразу же видят свой результат, а учителя в свою очередь могут легко отслеживать прогресс каждого ученика, анализировать его успехи и сложности, реагировать на возникающие проблемы. Кроме того, значительно сокращается время проверки домашнего задания.

Современные цифровые технологии предоставляют широкие возможности для интерактивного обучения через использование образовательных платформ и приложений, визуализации учебного материала**,** формирования проектной деятельности с использованием цифровых инструментов. Еще одним из преимуществ использования цифровых средств заключается в том, что обучающиеся учатся работать с различными цифровыми инструментами,

платформами и программами, которые наверняка пригодятся им в своей будущей жизни. Цифровые технологии это и про расширение границ классной комнаты. Ученики могут общаться с помощью онлайн-платформ с товарищами из других стран, изучать культуры мира, участвовать в международных проектах. Одним из положительных моментов использования цифровых средств – это возможность адаптировать учебный процесс под нужды каждого ученика. Специальные программы и платформы настраиваются под уровень подготовки каждого ребенка.

Большие преимущества цифровых технологий есть и для педагогов. Существующая и хорошо развитая нейросеть, которая обладает невероятными возможностями. Она поможет учителю составить тест, быстро найти нужный материал, придумать по вашему запросу картинку, фото, видео, воспроизвести нужный текст, оживить фото, сделать интерактивные презентации и образовательные игры. Появляется возможность использовать образовательные игры и симуляторы. Они способствуют формированию логического мышления, пространственного воображения и командной работы. По данным исследования Американской психологической ассоциации (2018), игровые элементы в обучении повышают вовлеченность на 30–40%. В уроке по природоведению дети могут «путешествовать» по виртуальному лесу, собирая растения и наблюдая за животными, что делает абстрактные знания живыми [6].

Российская образовательная платформа «Учи.ру» для начальной школы предлагают интерактивные уроки по математике, русскому языку и окружающему миру. Программы адаптируются к уровню ребенка, предлагая задачи разной сложности. Уроки представляются в виде квестов, где за правильные ответы даются награды (звездочки, значки), что стимулирует интерес. Платформы с искусственный интеллектом, такие как Duolingo (платформа для изучения иностранных языков) или адаптивные системы в «Яндекс.Учебник», анализируют прогресс ребенка и корректируют материал. Искусственный интеллект помогает избежать скуки от повторений или, наоборот, перегрузки сложными задачами. Практика показывает, что цифровые технологии значительно повышают интерес к обучению: дети становятся активнее, чаще задают вопросы и лучше усваивают материал. По различным исследованиям инструменты на основе искусственного интеллекта улучшают результаты тестирования на 20%. Перспективы включают развитие отечественных платформ, интеграцию с искусственным интеллектом в начальной школе и расширение доступа в регионах [10].

Ранее, в 2010–2015 гг., цифровые технологии были в основном «дополнительными» – компьютеры только в кабинетах информатики, проекторы для презентаций всего 1–2 на школу, базовый интернет. Около 50–70% школ имели доступ к базовым инструментам, но ежедневное использование было низким (менее 20% уроков). Сейчас можно наблюдать широкое внедрение интерактивных досок, планшетов для каждого ученика, онлайн-платформ. Более 90% школ используют цифровые инструменты ежедневно, особенно после пандемии. Ниже представлена таблица со сравнительными результатами за 2010 и 2025 гг.

Таблица 1. Сравнительный анализ использования цифровых средств

Параметр	2010 г., %	2025 г., %	Изменение
Доступ к компьютерам/планшетам	60	95	+35
Использование в уроках (ежедневно)	15	70	+55
Онлайн-ресурсы и платформы	20	85	+65
Интерактивные технологии искусственный интеллект, виртуальные лаборатории	5	40	+35
Цифровая грамотность учителей	40	80	+40

Таким образом, цифровые технологии – мощный инструмент для развития интереса к обучению у младших школьников, если применять их разумно и дозированно. Они превращают учебу в приключение, способствуя гармоничному развитию личности [6]. Но очень важно помнить о важности баланса в использовании цифровых технологий. Цифровые технологии должны дополнять традиционные методы, быть инструментом для их улучшения, а не являться их заменой.

Список источников

1. Балахонова Н.А. Современные информационно-коммуникационные технологии как средство развития познавательных интересов детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 379–381.

2. Басманова Ю.Е., Громова Н.В. Применение цифровых технологий в работе школьного педагога-психолога // Перспектива – 2024. Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2024. С. 88–93.

3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2005.

4. Громова Н.В. Цифровизация: личный взгляд на проблему // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях. Астрахань: Астраханский университет, 2021. С. 88–90.

5. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. 2015. № 1.

6. Ковалева А.Г. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в начальной школе. М., 2022.

7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 2011. 205 с.

8. Родичева А.В. Цифровые технологии в современной школе // Молодой ученый. 2022. № 4 (399). С. 365–368.

9. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб, 2021.

10. Яшина Е.Е. Цифровые технологии на уроках русского языка в начальной школе // Вестник науки. 2022. № 6 (51), т. 1. С. 108–111.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ВОСПИТАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Чжоу Шенкай,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Представлен обзор актуальных проблем и решений в сфере музыкального образования в Китае, внимание акцентировано на важности индивидуального подхода и использования технологий в воспитательном процессе.

Ключевые слова: система музыкального образования; теория и методика обучения и воспитания; развитие; музыкальное образование в Китае; музыкальные навыки; цифровые технологии

Для цитирования: Чжоу Шенкай. Инновационные технологии в контексте современных стратегий воспитания при обучении музыке детей младшего школьного возраста в современном Китае // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 254–257.

В последние десятилетия происходит стремительное развитие образовательных технологий, что, в свою очередь, вносит значительные изменения в подходы к обучению. Восприятие музыки и музыкального образования в Китае также претерпевает трансформацию, особенно в контексте обучения детей младшего школьного возраста [1]. Инновационные технологии становятся важным инструментом, способствующим эффективному восприятию и освоению музыкальных навыков. Эта статья направлена на исследование современных стратегий воспитания и использования инновационных технологий в музыкальном образовании детей в Китае.

Традиционно музыкальное образование в Китае основывалось на классических методах преподавания, которые часто не учитывали индивидуальные особенности детей. С внедрением современных технологий, таких как интерактивные платформы и приложения, появилась возможность более гибко подходить к обучению. Современные подходы, акцентирующие внимание на личностно-ориентированном обучении, нацелены на развитие творческих способностей детей [2].

Внедрение инновационных технологий в обучение музыке включает использование аудио и видеоматериалов, интерактивных приложений, а также онлайн-курсов. Одним из наиболее популярных инструментов стали мобильные приложения для обучения нотной грамоте, которые предоставляют возможность

© Чжоу Шенкай, 2026

детям учиться в игровом формате. Это позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и доступным. Множество китайских школ используют специализированные приложения для обучения музыке, такие как Yousician и Simply Piano, которые позволяют детям самостоятельно учиться, играть на инструментах и развивать музыкальный слух. Эти платформы включают элементы геймификации, что делает то обучение более увлекательным.

Проект «Китайская музыкальная платформа» (中国音乐学习平台) предоставляет доступ к онлайн-курсам, видеолекциям и интерактивным занятиям по музыкальной теории и практике. Платформа объединяет детей и педагогов по всей стране, позволяя улучшить качество музыкального образования и обеспечить доступ к ресурсам. Такого род онлайн-платформы, предлагающие интерактивные ресурсы и дистанционные уроки, помогают сделать обучение доступным для детей из различных регионов, включая отдаленные и сельские районы.

Кроме того, некоторые школы в Китае экспериментируют с виртуальной реальностью для создания иммерсивной образовательной среды. Ученики могут участвовать в виртуальных концертах или музыкальных мастер-классах, что позволяет им развивать уверенность и сценические навыки. Примеры таких технологий уже используются в крупнейших музыкальных академиях Китая.

В условиях пандемии многие школы начали предлагать виртуальные уроки музыки. Платформы, такие как Tencent Class и DingTalk, были адаптированы для музыкального образования, позволяя учителям проводить онлайн-занятия в реальном времени. Например, в некоторых школах учителя используют эти платформы для организации групповых занятий и индивидуальных уроков, что обеспечивает большее вовлечение учеников. Такие курсы могут быть дополнены виртуальными концертами или мастер-классами с участием известных музыкантов [3].

В некоторых образовательных учреждениях используются обучающие роботы и приложения на основе искусственного интеллекта, которые помогают детям учиться играть на музыкальных инструментах. Они могут оценивать игру ребенка, предоставляя обратную связь и рекомендации для улучшения.

Важную роль играет создание онлайн-сообществ и форумов для обмена опытом между учениками, родителями и педагогами способствует поддержанию интереса к музыке и обучению. Это позволяет создавать широкую сеть взаимодействия и поддержки, где дети могут делиться своими достижениями и получать советы.

Эти примеры подчеркивают, что интеграция технологий в музыкальное образование в Китае не только повышает качество обучения, но и делает его более доступным и увлекательным для детей младшего школьного возраста, разностороннее воспитание которых является актуальной задачей в Китае.

Музыка играет важную роль в развитии детей. Исследования показывают, что занятия музыкой способствуют развитию когнитивных навыков, улучшению памяти, концентрации и эмоционального интеллекта. Музыкальное образование дает детям возможность самовыражения, а также развивает

креативность и социальные навыки через взаимодействие со сверстниками. Современные стратегии воспитания в обучение музыке в Китае фокусируются на следующих аспектах:

1) личностно-ориентированный подход, включающий воспитание музыкального вкуса, развитие эмоциональной сферы и индивидуальных талантов, при котором важно учитывать потребности и интересы каждого ребенка;

2) применение игровых технологий, таких как музыкальные викторины и упражнения, способствуют активному вовлечению детей в процесс обучения;

3) творческая деятельность: стимулирование детей к созданию собственных музыкальных композиций, что развивает их креативность и уверенность в своих способностях.

Если перейти к частностям, существует несколько методик, которые эффективно применяются в обучении музыке:

- метод Орфа ориентирован на активное участие детей в музыкальной деятельности через игры, ритмические действия и пение; способствует развитию музыкального слуха и двигательной активности;
- далласский метод включает элементы импровизации и творческого самовыражения; дети изучают музыку через создание собственных мелодий и композиций, что развивает их креативность.

В Китае уже существуют успешные примеры применения инновационных технологий в музыкальном обучении [4]. Например, некоторые школы внедрили системы обучения через интерактивные доски, что позволяет не только демонстрировать музыкальные произведения, но и активно вовлекать детей в обсуждение их содержания и значения.

Несколько китайских школ внедрили модели, которые демонстрируют успешное сочетание технологий и традиционных методов:

- Школа искусств в Шанхае использует виртуальную реальность для проведения интерактивных концертов, где ученики могут выступать перед «виртуальной аудиторией», что помогает преодолеть страх сцены и развивать уверенность.
- Онлайн-школа музыки в Пекине предлагает курсы, в которых используются музыкальные приложения для игры на инструментах и создания музыки, позволяя детям учиться в собственном темпе.

Другим примером является использование онлайн-кастингов, где дети могут делиться своими музыкальными выступлениями и получать обратную связь от учителей и ровесников. Это создает атмосферу поддержки и сотрудничества, что особенно важно в процессе воспитания.

Несмотря на множество преимуществ, внедрение инновационных технологий в музыкальное образование сталкивается с вызовами, главными из которых является необходимость подготовки педагогов и разрыв в доступности [5]. Учителя должны быть обучены работать с новыми технологиями и методиками, чтобы эффективно их интегрировать в образовательный процесс. При этом в некоторых регионах остаются ограничения доступа к интернету и современному оборудованию, что может создавать неравные условия для обучения.

Таким образом, интеграция инновационных технологий в обучение музыке детей младшего школьного возраста в Китае открывает новые возможности для педагогов, позволяя создавать более динамичное и интересное образовательное пространство. Современные стратегии воспитания акцентируют внимание на личностном развитии, что способствует формированию гармоничной и творческой личности. Важно продолжать исследовать и внедрять новые подходы и технологии, чтобы обеспечить качественное музыкальное образование для будущих поколений.

Список источников

1. Сунь Л. Тенденции в музыкальном образовании в Китае // Журнал музыки и образования. 2021. № 12 (3). С. 45–58.

2. Ли Х. Проблемы и перспективы музыкального образования в Китае // Журнал педагогических инноваций. 2022. № 10 (4). P. 123–134.

3. Li J. Educational Reforms in China: Music Education in the New Era // Chinese Journal of Musicology. 2022. № 5 (1). P. 45–67.

4. Baijiahao. Исследовательский отчет о развитии рынка музыкальных фестивалей в Китае за 2020–2024 годы от аналитического центра « 小 鹿 角 ». URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1794048665924391297&wfr=spider&for=pc (дата обращения: 23.03.2025).

5. Wang H. The Impact of Online Learning on Music Education in Primary Schools // Journal of Educational Technology. 2021. № 10 (4). P. 61–73.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ГУЧЖЭНЕ В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чэнь Чжомин,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Гучжэн, являясь одним из наиболее представительных традиционных щипковых инструментов Китая, воплощает богатое национальное культурное содержание и художественную ценность. В условиях новой эпохи обучение игре на гучжэне демонстрирует разнообразие целевых установок и форм преподавания. Это многообразие методик отражает не только структурные особенности современной образовательной системы, но и процесс интеграции национального традиционного искусства в современную педагогическую среду. Расширение подобной образовательной экосистемы способствует формированию многообразных моделей и стратегий обучения игре на гучжэне. Систематизация и анализ этих моделей позволяют выявить закономерности развития образования в области гучжэня, а также создают теоретическую основу для совершенствования методик преподавания и оптимизации образовательной системы в целом.

Ключевые слова: гучжэн, методика преподавания, система музыкального образования, модели обучения

Для цитирования: Чэнь Чжомин. Методические подходы к обучению игре на гучжэне в современной китайской системе музыкального образования // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 258–264.

В современной системе музыкального образования Китая обучение игре на гучжэне, как важная составляющая национального инструментального образования, выполняет двойную миссию – сохранение традиционной культуры и воспитание художественного вкуса.В контексте образовательной реформы новой эпохи, основанной на принципе «всестороннего развития пяти направлений» (морального, интеллектуального, физического, эстетического и трудового воспитания), эстетическое воспитание занимает беспрецедентно стратегическое положение как средство формирования гармоничной личности и укрепления культурной уверенности учащихся, В 2020 году Министерство образования КНР опубликовало документ «О всестороннем усилении и совершенствовании эстетического воспитания в школах новой эпохи», в котором подчеркивается важная цель – «воспитывать посредством красоты, формировать личность через культуру» и предписывается всем образовательным учреждениям различных уровней активно интегрировать выдающееся традиционное китайское культурное наследие в практику эстетического воспитания.С развитием образовательной системы и обновлением педагогических концепций обучение игре на гучжэне постепенно

© Чэнь Чжомин, 2026

трансформировалось от узконаправленной технической подготовки к формированию комплексных музыкальных и эстетических качеств.Эта трансформация проявляется не только в изменении содержания и методов обучения, но и в различиях педагогических моделей, характерных для разных уровней образования и образовательных сред.

Для более глубокого изучения современного состояния и особенностей развития методики преподавания игры на гучжэне автор провела полевые исследования и педагогические наблюдения в образовательных учреждениях различных типов. Объект исследования охватывает широкий спектр форм образования, включая высшие учебные заведения искусств, средние специальные школы, социальные учреждения художественного обучения, а также университеты для пожилых людей.Путем систематической фиксации и анализа учебного процесса – таких аспектов, как методы преподавания, структура курсов, мотивация и успеваемость студентов – автор обобщила четыре наиболее типичные модели преподавания: **академическую, профессионально-ориентированную, любительскую (по интересам) и культурно-просветительскую.** Эти педагогические модели не только отражают различия в целях и методах на разных уровнях образования, но и демонстрируют тенденцию к многообразию и открытости, характерную для современной китайской системы музыкального образования.

1. **Академическая модель преподавания.** В ходе полевых исследований академическая модель преподавания наиболее ярко проявилась в образовательной практике специальности «гучжэн» в *Факультет народной музыки Цзилиньского института искусств.* Данная модель ориентирована на подготовку высококвалифицированных исполнителей и будущих педагогов-музыкантов; ее структура отличается системностью и профессиональной направленностью. Опираясь на собственный педагогический опыт автора в данном вузе и результаты полевых наблюдений, автор подробно анализирует особенности реализации этой модели в организации учебных курсов, образовательном процессе и формировании исполнительских компетенций студентов.

Академическая модель характеризуется ограниченным набором студентов, что обеспечивает высокое качество обучения и индивидуальный подход. Обучение игре на гучжэне основывается на органическом соединении художественной выразительности и сохранении традиций исполнительских школ. Применяется индивидуализированная форма преподавания по принципу «учитель – ученик», предполагающая длительное наставничество и тесное творческое взаимодействие между преподавателем и студентом. Преподаватели не только проводят систематические занятия, но и стимулируют активное участие студентов в концертной деятельности внутри и вне вуза. Согласно результатам опросов, около 80% студентов участвуют в публичных выступлениях не реже одного раза в неделю, что способствует развитию сценической устойчивости и уверенности в процессе художественного самовыражения.

Учебная программа отличается комплексностью и включает блоки по технике исполнения, ансамблевую практику, музыкально-теоретические дисциплины и историю искусства. Особое внимание уделяется одновременному развитию технического мастерства и художественного мышления. Педагогический

состав представлен опытными исполнителями и преподавателями, что обеспечивает тесную связь между теорией и практикой обучения. Следует отметить, что в ряде высших учебных заведений введены специальные курсы по камерному ансамблю под руководством профессиональных дирижеров, направленные на развитие у студентов навыков коллективного музицирования и чувства ансамбля.

Согласно анкетированию и интервью, большинство студентов положительно оценивают данную модель, отмечая рациональную структуру учебного процесса, содержательность курсов и их значительную роль в повышении исполнительского уровня и художественной культуры. Вместе с тем выявлены и отдельные трудности – высокая плотность учебного расписания и недостаточная самостоятельная работа студентов вне аудиторных занятий. В целом академическая модель преподавания занимает ключевое место в системе высшего музыкального образования, обеспечивая системный и научно обоснованный путь подготовки исполнителей на гучжэне. Она может рассматриваться как модель, достойная применения на других уровнях музыкального образования.

2. Профессионально-ориентированная модель преподавания. Профессионально-ориентированная модель преподавания в системе обучения игре на гучжэне характеризуется четкой профессиональной направленностью и развитием у студентов компетенций, соответствующих конкретным целям обучения. В ходе полевых исследований автора данная модель наиболее отчетливо проявилась в практике преподавания гучжэна в *средней школе, аффилированной с Цзилиньским институтом искусств*. Образовательная концепция данного учреждения направлена на подготовку учащихся, обладающих прочной базой и высоким профессиональным потенциалом, для поступления в высшие музыкальные учебные заведения. Сочетание системности и целевой направленности делает данную модель типичным примером интеграции профессионально-подготовительного и профильного обучения.

В ходе исследования было установлено, что структура учебных дисциплин по специальности «гучжэн» в аффилированной школе организована по трехуровневому принципу: «базовые курсы – профессиональные курсы – практические занятия». Базовые курсы включают музыкальную теорию, сольфеджио, слушание и анализ музыки, а также историю китайской и зарубежной музыки, направленные на формирование общей музыкальной грамотности. Профессиональные курсы сосредоточены вокруг основного предмета – игры на гучжэне, где особое внимание уделяется единству технического мастерства и художественной выразительности. Практические курсы охватывают все уровни обучения и включают участие в фестивалях и конкурсах, концертные выступления и ансамблевые репетиции, что создает благоприятные условия для сценической практики и развития исполнительского опыта студентов.

Преподаватели аффилированной школы используют комбинированную форму обучения – «малые группы + индивидуальные занятия», обеспечивая дифференцированный подход с учетом способностей и профессиональных перспектив учащихся. Так, для студентов, планирующих поступление на исполнительские факультеты, акцент делается на отработке сложных произведений

и формировании сценической выразительности; для тех, кто ориентирован на педагогическую деятельность, учебный план дополняется дисциплинами по методике преподавания и детской психологии, что способствует развитию педагогической гибкости и комплексных компетенций.

Система оценки в средней школе, аффилированной с Цзилиньским институтом искусств, носит многомерный характер, сочетая процессуальный и итоговый контроль. Помимо экзаменов по специальности, предусмотрены промежуточные зачеты, отчетные концерты и тематические мастер-классы, позволяющие оценить не только уровень техники, но и степень художественного понимания и практических навыков. По мнению преподавателей, такая форма аттестации стимулирует самостоятельность и устойчивую мотивацию к обучению.

В целом профессионально-ориентированная модель преподавания обеспечивает четкие целевые ориентиры и практическую направленность музыкального образования на среднем уровне. Она играет роль связующего звена между базовым и высшим музыкальным образованием, обеспечивая плавный переход от интереса к профессии и внося значительный вклад в формирование системы подготовки кадров в области искусства игры на гучжэне в Китае.

3. Любительская (интерес-ориентированная) модель обучения. В ходе полевых исследований преподавания игры на гучжэне в г. Чанччуне (провинция Гирин) автор изучил также внеучебные учреждения дополнительного образования, ориентированные на детей и подростков, среди которых типичным примером является школа искусств «*Синь Я*». Учебная деятельность подобных организаций направлена преимущественно на развитие интереса к музыке. Основными целями обучения являются пробуждение у учащихся интереса к занятиям, формирование музыкального восприятия и развитие базовых эстетических способностей. Преподавателями в таких школах, как правило, являются выпускники музыкальных вузов, специализирующиеся на игре на гучжэне, обладающие прочными исполнительскими навыками и педагогическим опытом. Основной формой занятий выступают индивидуальные уроки («один на один»), что позволяет осуществлять индивидуализированный подход с учетом особенностей, уровня подготовки и интересов учащихся.

Контингент обучающихся можно условно разделить на две группы. Первая – это любители, изучающие гучжэн ради собственного удовольствия, стремящиеся к художественному развитию и эмоциональному обогащению. Вторая – это учащиеся, имеющие профессиональные намерения и планирующие поступление в высшие музыкальные учебные заведения; они уделяют больше внимания системной подготовке и отработке экзаменационных требований.Результаты исследования показывают, что большинство учащихся относится к группе, ориентированной на интерес к обучению.

Учебные программы по игре на гучжэне отличаются гибкой структурой и содержательным разнообразием. Они включают освоение основных технических приемов, развитие ритмического чувства, звуковой культуры и выразительности исполнения. В процессе обучения особое внимание уделяется сценической практике: учащиеся регулярно принимают участие в отчетных концертах,

камерных вечерах и культурных мероприятиях, что помогает им укреплять уверенность на сцене и формировать исполнительскую культуру. Преподаватели также стимулируют участие студентов в конкурсах разного уровня, благодаря чему обучающиеся получают ценный практический опыт и могут объективно оценить результаты своего развития.

По результатам проведенных опросов и интервью установлено, что большинство обучающихся проявляют устойчивую мотивацию к занятиям. Родители и преподаватели сходятся во мнении, что индивидуальный подход и использование интерактивных форм работы способствуют сохранению интереса к обучению, укреплению технической базы и развитию художественной выразительности исполнителей.Преподаватели активно применяют игровые, визуальные и сюжетные методы обучения, благодаря чему создается живое и привлекательное образовательное пространство.

В целом любительская (интерес-ориентированная) модель обучения, представленная в деятельности внеучебных художественных школ, базируется на стимулировании интереса и эмоционального восприятия, одновременно сочетая элементы базовой и профессиональной подготовки. Такая модель обеспечивает многоуровневые траектории обучения для учащихся с разными целями, расширяет социальный охват музыкального образования и вносит значительный вклад в популяризацию национальной музыки и развитие музыкально-эстетического воспитания. Она также представляет собой важный эмпирический материал для современных исследований методики преподавания игры на гучжэне.

4. Культурно-ориентированная модель обучения. В многоуровневой системе преподавания гучжэна культурно-ориентированная модель в основном реализуется в сфере образования для взрослых и пожилых людей. В рамках настоящего исследования *Университет третьего возраста провинции Цзилинь* был выбран в качестве объекта полевых наблюдений, что позволило глубоко изучить цели, содержание и функции данной модели. Обучение игре на гу чжэне в подобных образовательных учреждениях направлено прежде всего на развитие культурной компетенции и получение художественного опыта; основное внимание уделяется эстетическому наслаждению, психологической гармонии и социальному взаимодействию, а музыкальная деятельность рассматривается как средство постижения традиционной культуры и духовного самосовершенствования.

С точки зрения содержания обучения культурно-ориентированная модель исходит из принципа «меньше техники – больше переживания». Преподаватели, как правило, начинают с рассказа о культурных истоках инструмента, художественных образах произведений и эмоциональной стороне исполнения, помогая учащимся осознать культурный контекст исполняемых пьес. Занятия проходят в атмосфере доброжелательности и творческой свободы, а учебный процесс строится таким образом, чтобы приносить удовольствие как от самого обучения, так и от общения в коллективе. Наряду с традиционными уроками, в учреждении проводятся музыкальные салоны, совместные репетиции и праздничные концерты, которые обогащают художественный опыт учащихся и способствуют формированию чувства общности и сопричастности к музыкальному сообществу.

По результатам интервью выяснилось, что большинство учащихся не ставят перед собой цель овладеть профессиональными исполнительскими навыками, рассматривая обучение игре на гучжэне прежде всего как средство личностного роста и культурного самосовершенствования. Они отмечают, что занятия способствуют снятию эмоционального напряжения, развитию эстетического восприятия и укреплению социальных связей. Преподаватели, в свою очередь, уделяют особое внимание эмоциональному воздействию и культурному содержанию музыки: раскрывая поэтичность и философскую глубину традиционных произведений, они помогают учащимся постичь духовные ценности и смысл национальной культуры.

Отличительная особенность данной модели заключается в том, что она разрушает традиционную структуру музыкального образования, сосредоточенную исключительно на технике, и включает процесс обучения игре на гу чжэне в контекст культурного опыта и духовного роста. Культурно-ориентированная модель не только расширяет функциональные границы гу чжэн-образования, но и вносит значительный вклад в передачу традиционного искусства между поколениями и в укрепление культурной идентичности.

В результате анализа и обобщения четырех моделей преподавания можно отметить, что обучение игре на гу чжэне на разных уровнях образования существенно различается по целям, методам и функциям. Для более наглядного представления этих различий и их взаимодополняющего характера основные особенности сведены в следующую таблицу.

Таблица

Модель обучения	Цели обучения	Особенности методов	Целевая аудитория	Образовательные функции
Академическая	Подготовка профессиональных исполнителей и музыкальных педагогов	Индивидуальные занятия, сочетание научных исследований и практики	Студенты высших учебных заведений	Профессиональность, системность
Профессионально-ориентированная	Системная подготовка к поступлению в высшие музыкальные учебные заведения	Тренировка техники, ориентация на экзамены	Студенты средних музыкальных школ	Нормативность, преемственность
Любительско-интересовая	Пробуждение интереса и развитие музыкальной грамотности	Игровые методы обучения, эмоционально-чувственное восприятие	Дети и подростки	Популяризация, приобщение к искусству
Культурно-вдохновляющая	Эстетическое воспитание и культурная преемственность	Групповые занятия, культурный обмен	Взрослые и пожилые обучающиеся	Расширение образовательных функций, передача культуры

Из таблицы видно, что каждая из четырех моделей обслуживает разные уровни образования и категории обучающихся. Академическая модель подчеркивает системность и профессиональную направленность, ориентируясь на подготовку высококвалифицированных исполнителей и педагогов игры на гучжэне. Профессионально-ориентированная модель выполняет функцию связующего звена, обеспечивая плавный переход обучающихся на более высокий уровень профессионального образования. Любительско-интересовая модель нацелена на популяризацию музыкального образования и способствует распространению национальной музыки посредством гибких и разнообразных методов преподавания. Культурно-вдохновляющая модель раскрывает гуманистическую ценность музыкального образования, превращая обучение игре на гу чжэне в важный инструмент культурного самовыражения и духовного общения.

Эти четыре модели, оставаясь самостоятельными, в то же время взаимно дополняют друг друга, формируя многоуровневую и комплексную систему обучения игре на гу чжэне в Китае.В их педагогических концепциях и методах проявляется синтез традиций и современности: с одной стороны, сохраняется индивидуализированная традиция обучения по принципу «наставник – ученик», характерная для китайской школы гу чжэна, а с другой – внедряются принципы системности и многообразия, свойственные современному образованию.Такое сочетание не только демонстрирует целостность и многогранность китайской системы обучения игре на гу чжэне, но и отражает переход музыкально-педагогической мысли от «технологической» к «гуманитарной» направленности.Благодаря образовательной практике, реализуемой на разных уровнях и в различных формах, обучение игре на гу чжэне в современном Китае постепенно формирует интегрированную экосистему, сочетающую профессиональную подготовку, массовое просвещение и культурную глубину.Эта система создает прочную основу для современного наследования традиционной музыки и ее продвижения в международном культурном пространстве.

Список источников

1. Ши Синлин. Исследование текущего состояния преподавания и модели функционирования кружка гучжэн в средней школе Бэйхай // Арт-обозрение. 2024. № 23. С. 99–104.
2. Лу Цзялу. Обучение игре на гучжэне: двойная ценность художественной специализации и культурного наследия // Новое образование. 2024. № 35. С. 111–112.
3. Ван Ин. Исследование современного состояния преподавания игры на гучжэне и путей подготовки талантов // Цзяньсинь. 2024. № 08. С. 39–41.
4. Пан Лу. Исследование педагогических функций и практики социального образования игре на гучжэне. Университет Цзяньхань, 2024. doi: 10.27800/d.cnki.gjhdx.2024.000060.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Шальнова А.М.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Рыкова Б.В.,
заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена роли театрализованных игр в развитии связной речи дошкольников. Подчеркнуто, что театрализованные игры являются эффективным средством развития связной речи дошкольников при целенаправленном воздействии на детей, а естественное участие ребенка в театрализованной игре, приносит ему радость, провоцирует интерес, увлекает его и создает эмоциональный комфорт.

Ключевые слова: театрализованные игры, связная речь, развитие, дошкольный возраст

Для цитирования: Шальнова А.М. Театрализованные игры как средство развития связной речи у дошкольников // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 265–268.

Развитие связной речи у детей происходит как в процессе повседневной жизни, так и в совместной деятельности детей с педагогом. В дошкольном возрасте представления ребенка обрабатываются эмоционально на практике. Именно поэтому они общаются со взрослыми и сверстниками, экспериментируют и играют – это самые близкие и естественные действия для детей дошкольного возраста.

Одной из наиболее результативных форм работы по развитию связной речи является игровая деятельность. Театрализованная игра является разновидностью игровой деятельности. Театрализованные игры близки и понятны детям. Они дают ребенку представление о мире, в котором он живет, основывают опыт социальных навыков, дают возможность проявить себя в воображаемой ситуации. Любимые персонажи становятся ролями и идентификациями. Театрализованные игры открывают дошкольнику каждый раз, что-то новое, занимательное, помогают раскрыть ранее неведомое, раскрывают потенциал стать сильным, смелым, используя необходимые усилия для одоления трудностей, порожденных патологией речи. Театрализованная игра заключает в себя эмоции дошкольников: дети познают чувства и настроение героев, постигают способ

© Шальнова А.М., 2026

их внешнего выражения, понимают причины того или иного настроения, что делает процесс развития речи легче. Театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка [1–5].

Театрализованные игры включают в себя воспроизведение и разыгрывание произведений литературы (сказки, рассказы и т.д.). Отличительная особенность театрализованных игр от других игр в том, что они имеют полный сюжет, а значит, деятельность ребенка определяется текстом произведения. Театрализованная игра – богатейшее поле длятворчества детей.

Поэтому полное участие в игре предполагает особую готовность детей, проявляющуюся в умении воспринимать эстетически искусство художественного слова, слышать текст, различать интонацию и, прежде всего, речевое руководство. Для того чтобы понять, какой герой, необходимо уметь анализировать его действия и оценивать их.

Чтобы играть роль, ребенок должен иметь различные образные средства (выражения лица, жесты, мимика, телодвижения, выразительныйязык и интонация и т.д.). «Таким образом, готовность к театрализованной игре можно классифицировать как степень общего культурного развития, на основании которого облегчается постижение произведения искусства, формируется чувственная реакция, и осваиваются художественные средства передачи изображения. Все это развивается не стихийно, а складывается в процессе воспитательной работы. Театрализованная игра спровоцирует активную речь за счет расширения словарного запаса, сформирует правильное звукопроизношение, совершенствует артикуляционный аппарат. Ребенок осваивает все богатство родного языка, его красноречие».

По классификации Л.В. Артемовой, театрализованные игрыподразделяются на две центральные группы: режиссерские игры и игры-инсценировки. Режиссерские игры включают в себя настольные игры, театр теней и театр на фланели. В этих типах театрализованных игр ребенок не является активным персонажем, но воссоздает сцены и играет роль игрушечного персонажа, объемного или плоского. Ребенок изображает персонажа с помощью характерной интонации, выразительности голоса, частично с помощью мимикрии. Пьеса-драма включает в себя: игры- драматизации с пальцами, игры с куклами бибабо и импровизацию. Драматизация образована на личных действиях исполнителя роли, которая включает в себя все средства выражения – интонацию, мимику, пантомиму. Самый сложный тип драматических игр – это импровизация. Она обеспечивает воспроизведение темы и сюжета без какой-либо подготовки и репетиции. Все предыдущие виды театра готовятся к этому. Для импровизации характерно совместное обдумывание и произнесение темы,обсуждение способов и средств для ее изображения, каких-то характерных особенностей и эпизодов. К старшему дошкольному возрасту, дети уже в состоянии самостоятельно предложить собственные варианты исполнениянданной темы, также могут выбирать и отображать тему самостоятельно. Интенсивный и самостоятельный отбор содержания спектаклей будет содействовать инициативному участию детей в подготовке компонентов костюмов и декораций.

Подвергнув анализу характеристики театрализованных игр, мы располагаем следующими выводами: данные игры способны помочь ребенку увидеть и познать мир с помощью эмоциональных средств, с помощью образов, звуков и предметов. Каждое театрализованное представление имеет моральную и нравственную ценность, которая присутствует в каждой сказке, в каждом произведении, что обязывает отыскать место в постановках. Игра дает возможность уподобить себя с героем сказки, что в свою очередь оказывает немаловажное воздействие на воспитание и развитие ребенка [1–5].

Театрализованные игры способны решить множественные образовательные задачи, которые связанны с развитием речи, интеллектуальным развитием, коммуникативным, художественно- эстетическим воспитанием, развитием музыкальности и творческих умений,и навыков общения. Театр представляет немаловажную значимость всовершенствовании речевого оживления детей. Драматические игры считаются одним из наиболее эффективных способов воздействия на детей и оказывают немалое влияние на развитие детской речи. Эти игры способны разграничивать словарь ребенка, активизировать фразовую речь, улучшить работу артикуляционного аппарата. От постановки сказок детиприходят в восторг. У ребенка появляется желание стараться использовать многозначительные интонационные средства, схожие с героями по их нраву и действиям. Ребенок стремится четко и понятно выражаться, чтобы быть понятым. Речь приобретает красноречие, грамотность, выразительность, становится неким орудием для познания окружающего мира. Также обогащается ее содержание.

Вовлекая детей в театрализованные игры, необходимо сформировать интерес, который развивается в процессе просматривания кукольных спектаклей, которые показывает педагог, взяв за основу содержание детских известных потешек, стихов, сказок. В будущем важно стимулироватьжелание детей присоединиться к спектаклю, дополняя отдельные фразы в диалогах персонажей, устойчивым импульсом и окончаниями сказки. Затем постепенно необходимо расширять игровой опыт, заманивая в игры- драматизации, последовательное усложнение игровых заданий и игр- драматизаций, в которые входит ребенок. В старшем дошкольном возрасте театральный и игровой опыт углубляется за счет овладения различными типами игровой драматизации и режиссерской театральной игры. Театрализованная игра часто становится постановкой, в которой дети играютдля зрителей, а не для себя, как в обычной игре. В игре режиссера, гдеперсонажами являются куклы и другие игрушки, ребенок вынуждает их действовать и говорить. Это требует, чтобы он мог регулировать свое поведение, продумывать свои слова, контролировать свои движения. В этом возрасте наравне с образно-играющими этюдами становятся доступныимпровизированные игры, постановки, самостоятельные исполнения спектаклей, усложняются тексты и перформансы.

В процессе таких игр, у детей происходит развитие диалогической речи, монологической, плюс монологическая речь богатеет, из-за общения в разных ситуациях.

Таким образом, театрализованные игры проявляют свою эффективность при целенаправленном воздействии на детей. Обогащают словарный запас, корректируют произношение звуков, формируют интонацию и выразительность, а также темп речи. А естественное участие ребенка в театрализованной игре, приносит емурадость, провоцирует интерес, увлекает его и создает эмоциональный комфорт.

Список источников

1. Артамонова О.В. Театрализованная деятельность детей дошкольного возраста. Тольятти, 2005. 34 с.
2. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 2011. 128 с.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2014. 255 с.
4. Букарина Е.П. Наши талантливые малыши. Ярославль: Академия развития, 2016. 159 с.
5. Выготский Л.С. Детская речь. М.: Просвещение, 2016. 420 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Шаушиева А.У.,
учитель,
обшеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Ильясова Г.Р.,
учитель,
обшеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань,
Халимова Л.В.,
учитель,
обшеобразовательная школа-интернат № 5,
Россия, г. Астрахань

Аннотация. Рассмотрены актуальные вопросы самообразования в профессиональной деятельности современного педагога. Раскрыто понятие «самообразование учителя», рассмотрены его детерминанты и структурные компоненты. Подчеркнуто, что самообразование есть необходимое условие профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: самообразование учителя, профессиональная деятельность педагога

Для цитирования: Шаушиева А.У., Ильясова Г.Р., Халимова Л.В. Актуальные вопросы самообразования в профессиональной деятельности современного педагога // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 269–272.

Саморазвитие педагога как личности является не только объектом исследования, но и показателем оценки благополучного развития всего общества и его воспроизводящего института – образования. Под самообразованием учителя мы понимаем процесс качественного преобразования профессионально значимых качеств личности, способностей, возможностей педагога и способов деятельности, позволяющих осуществлять новые функции в профессиональной и общественной практике [1]. В соответствии с этим в основе самообразования находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям. Следует отметить, что педагогу как сложно организованной, саморегулирующейся и саморазвивающейся системе нельзя навязывать пути развития индивидуального стиля деятельности, так как он, ориентируясь на свои ценностные предпочтения, выбирает наиболее благоприятный. Выход очевиден – самообразование через интегрированный комплекс внешнего воздействия и внутренней мотивации.

© Шаушиева А.У., Ильясова Г.Р., Халимова Л.В., 2026

Все известные педагоги занимались проблемой самообразования, так, например, А.Г. Асмолов, В.В. Загвязинский, В.А. Караковский, В.В.Краевский, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина и др. [1, с. 302]. Они акцентировали внимание на двух категориях характеристик. Во-первых, устойчивая система нейрофизиологических особенностей личности педагога; во-вторых, аксиологическая система, которая содержит динамические компоненты: субъектно-деятельностные особенности, этику педагога, цели, задачи, специфику направления развития профессиональных и духовных качеств [2].

В.А. Кан-Калик выделяет четыре направления, которые особенно важны в работе педагога, поэтому, требуют постоянного совершенствования:

- коммуникативная компетентность педагога;
- креативность и гибкость мышления;
- стиль педагогического общения;
- специфика конкретного коллектива воспитанников [4].

Ни один из этих компонентов не будет развиваться, если отсутствует внутренняя мотивация педагога к самообразованию. Меняющиеся условия труда в системе современного образования должны способствовать росту педагогического профессионализма и достижению максимального уровня самореализациии самообразования.

Таким образом, основные компоненты самообразования современного педагога: умение соблюдать этику диалога, слушать и слышать собеседников, управлять вербальными и невербальными системами коммуникации с учетом целей и задач конкретной педагогической ситуации. Педагог должен обладать высокой культурой речи, нравственной целостностью и гуманизмом в отношении всех участников образовательного процесса [3].

Когнитивный компонент в самообразовании педагога реализуется через повышение уровня теоретического знания своей предметной области и метапредметных связей, логикой изложения и умением задавать вопросы и отвечать на них.

Эмоционально-волевая составляющая самообразования заключается в критической оценке способности противостоять трудностям профессиональной деятельности, наличие стрессоустойчивости и решимости в преодолении кризисных ситуаций. Главная задача – не допустить профессионального выгорания.

Важную роль играет и выработка своего уникального стиля педагогической деятельности, который будет отвечать аксиологическим характеристикам личности педагога и мотивировать к постоянному профессиональному росту.

Цель самообразования – учить своим примером, учиться всю жизнь, стремиться к своему максимуму и не останавливаться на достигнутом.

Определим составляющие потребности в самообразовании, мотивы, побуждающие к самообразованию:

- *Ежедневная работа с информацией.* Готовясь к занятию, выступлению, родительскому собранию, воспитательному мероприятию и др. возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

- *Желание творчества.* Педагог – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одному и тому же пожелтевшему календарно-тематическому плану или сценарию, читать одни и те же доклады. Должно появиться желание большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие.
- *Конкуренция.* Не секрет, что многие родители, приводят ребенка в объединение, к конкретному педагогу.
- *Общественное мнение.* Педагогу не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим». Плохим быть обидно.
- *Материальное стимулирование.* Категория педагога, мнение аттестационной комиссии, премии, надбавки, а может быть даже звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.
- *Интерес*. Учиться просто интересно. Как человек, который ежедневно учит, не будет постоянно учиться? Вправе ли он тогда преподавать?

Если представить деятельность педагога в области самообразования списком глаголов, то получится: читать, изучать, апробировать, анализировать, наблюдать и писать.

Какова же предметная область приложения этих глаголов?

- Изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения.
- Посещать уроки коллег и участвовать в обмене опытом.
- Периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности.
- Совершенствовать свои знания в области психологии и педагогики.
- Систематически интересоваться событиями современной экономической, политической и культурной жизни.
- Повышать уровень своей эрудиции, правовой и общей культуры.

На разных этапах профессионального развития педагога самообразование имеет приоритетные содержательные аспекты.

Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций.

Педагог со стажем имеет возможность не только пополнить копилку своих знаний, но и найти эффективные, приоритетные для себя приемы развивающей и коррекционной работы с детьми и родителями, овладеть элементарной диагностической и исследовательской деятельностью.

Таким образом, самообразование педагога – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью, с целью приобретения систематических знаний в области педагогики. Самообразование есть необходимое условие профессиональной деятельности педагога. Совершенствование качества обучения и воспитания подрастающего поколения напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти.

Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к нам самые высокие требования. Самосовершенствование должно быть неотъемлемой потребностью каждого педагога.

Список источников

1. Аверкина Ю.С., Бакланов И.С., Бакланова О.А., Берковский В.А., Вергун Т.В., Воробьев С.М., Говердовская Е.В., Гончаров В.Н., Ерохин А.М., Колосова О.Ю., Кулешин М.Г., Леонова Н.А., Лобейко Ю.А., Макеенко И.П., Миронова Е.Н., Морозова Т.П., Попова Н.А., Тронина Л.А., Шумакова А.В., Удальцов О.Ю. и др. Философия образования постиндустриального общества. Ставрополь, 2018.

2. Беткер Л.М. Проблема самообразования педагога // Вестник Югорского государственного университета. 2010. Вып. 3 (8). С. 43–46.

3. Губанова М.А. Философия культуры об особенностях формообразований духовной культуры // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 82–86.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 2017.

5. Похилько А.Д., Миносян Л.Г. Диалогическая этика в контексте воспитательного проекта саморазвития личности // Диалогическая этика. Армавир, 2018. С. 14–20.

6. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 2013.

7. Сластенин В.А. Эмоциональная сфера личности как объект профессионального саморазвития учителя. М., 2011.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ЛИЧНОСТИ

Шишкин В.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Абдуллаева Н.И.,
кандидат психологических наук,
доцент, филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Исследована подростковая возрастная категория, возможности социализации, самоактуализация подростка и влияние социализации на данный феномен. Самоактуализация, рассматриваемая как процесс мотивированного, осознанного, адекватного и активного самопознания и самопроявления личности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры. Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром получил название социализация.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, феномен, социализация, самоактуализация

Для цитирования: Шишкин В.А. Возможности социализации подростка как фактор самоактуализации его личности // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 273–276.

Что есть «возраст» с психолого-педагогической точки зрения?

Началом выработки представления о нем может служить, например позиция И.С. Кона, суть которой в следующем: соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, даже относимых к одной возрастной когорте, поэтому и возрастные категории имеют не одну, как считали раньше, а три системы отсчета: **индивидуальное развитие** (что может, и чего не может ребенок в определенном возрасте, по пониманию тяготеет к представлению об уровне психобиологического созревания и соответствующих ему ограничениях); **возрастная стратификация общества** (что должно и чего нельзя делать относительно данного возраста, по пониманию – это возрастное деление поколения и соответствующие им социокультурные нормативы); **возрастная символика культуры** (что соответствует, и что не соответствует данному возрасту, по пониманию – совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений) [1].

В книге «В поисках себя» И.С. Кон рассуждает: «Какой смысл вкладывают в понятие «истинное «Я» (в отличие от «представляемого» или «кажущегося»)?».

© Шишкин В.А., 2026

Что означает самореализация, самоосуществление, самоактуализация личности?». Эмпирические данные об этом крайне противоречивы. Одни люди, описывая свое «подлинное Я», выдвигают на первый план социально-ролевую, институциональную принадлежность, другие – импульсивные переживания, для одних показатель самореализации – в достижениях предметной деятельности, для других – психологическая интимность, теплота межличностных отношений, одни усматривают доказательства подлинности своего бытия в его постоянстве, другие – в своей способности к самоизменению [1]. В подростковом возрасте осознание своей непрерывности и преемственности во времени – необходимый элемент «образа Я». Тема времени приобретает напряженный личностный характер, время переживается как нечто живое, конкретное, связанное с какими–то значимыми событиями и мотивами, причем, главным измерением его становится будущее. Подростки чаще задумываются о своих потенциях и перспективах, воспринимая свое сегодняшнее Я как залог будущего, момент становления [3].

Временем «поисков и решений» назвал этот возраст А.В. Мудрик. По его мнению, перед подростками и юношеством встает вопрос: «В чем смысл жизни?». Этот вопрос возникает впервые, и в этом вся трудность, ибо опыта поиска еще нет. Погружение в свой внутренний мир, исследование его на самом деле и преследует, так сказать, глобальную цель – поиск смысла жизни. Если перспективы на завтра, которые человек определяет как смысл жизни, никак не связаны с его жизнью сегодня, то очень скоро они перестанут его удовлетворять [2]. Так же, впрочем, как если смысл жизни сегодня определен без учета перспектив на завтра. Говоря о данном этапе личностного развития, Э. Эриксон акцентирует внимание на формировании не операциональных и познавательных умений и навыков, а качеств личности [4].

Самоактуализация, рассматриваемая нами как **процесс мотивированного, осознанного, адекватного и активного самопознания и самопроявления личности на всех уровнях ее функциональной динамической структуры.** Она невозможна сама по себе вне связи человека с действительностью. Она происходит в результате встречного процесса, в котором выражаются и социальные требования, и собственная активность личности в осуществлении своего развития. Процесс, осуществляющийся в самом человеке, является внутренним. Отражаясь же в социальном функционировании личности, он выступает как внешний. Таким образом, самоактуализация интенциональна, что и позволяет рассматривать ее в контексте различных отношений личности, в том числе и отношений к деятельности, жизни, миру. Но именно реалии современной жизни определяют содержание, характер и, в конечном счете, результат социализации личности.

Что такое социализация? В обыденной жизни мы говорим о влиянии на детей, имея ввиду воздействие на них родителей, родственников, учителей и других взрослых. Если эти воздействия оказываются неэффективными, то начинают искать виновных: плохих товарищей, «вредные» кинофильмы и телепередачи, неквалифицированных учителей. Нередко говорят и о плохой наследственности. И все это вполне справедливо. Ребенок, появляясь на свет, обладает определенными задатками и предрасположенностями, которые имеют, в свою очередь,

как положительные, так и отрицательные свойства. То, какие особенности у него разовьются, зависит от того, какое влияние будет оказано на него, какие люди встретятся на его пути и как сложатся его отношения с ними. От того, в какой географической, природной, социальной среде он будет расти, как будет взаимодействовать.

Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром получил название *социализация.* Проблема социализации на протяжении многих лет оставалась актуальной и сложной для познания. За рубежом исследованиями социализации занимались Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др., в нашей стране – В.А. Сластенин, А.В. Мудрик, И.С. Кон и др. [3]. В настоящее время социализацию определяют как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой – в процесс социализации он активно воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду. Процесс и результаты социализации заключают в себе внутреннее противоречие, а также внутренний конфликт. В идеале социализированный человек должен быть способен в какой-то мере противостоять если не обществу, то тем или иным жизненным обстоятельствам. Однако сплошь и рядом мы встречаем людей, фактически растворившихся в социуме, не готовых и не способных к той активности, которая нужна для противостояния среде и для воздействия на нее [3].

Анализ литературы показал, что в науке существуют различные подходы к определению факторов социализации и к их классификации. Тот, который взят нами за основу, не общепризнан и не истина в последней инстанции. Но он достаточно логичен и удобен с точки зрения педагогики. А.В. Мудрик, изучавший социализацию на протяжении многих лет, рассматривает самоактуализацию личности через призму исследований данной теории. Самоактуализация в его понимании – это стремление раскрыть свои возможности и дарования, утвердиться в контакте с миром, в служении миру (обществу, коллективу, близким). Детям, особенно подросткам, свойственно стремление как к сущностной, так и сугубо внешнему развитию себя, т.е. к социализации [2]. По мнению данного ученого самоактуализация личности в полном объеме происходит в процессе социализации. Он выделяет следующие аспекты социализации, в которых происходит самоактуализация школьников: сфера познания, сфера предметно-практической и духовно-практической деятельности, игра, спорт, сфера общения и отношений.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что самоактуализация **в процессе социализации определяется, как стремление подростков выявить и раскрыть свои возможности и дарования в контакте с миром и в служении миру и утвердить свою личность в процессе успешной реализации в жизни.** Способы и сферы актуализировать свои качества в подростковом возрасте многообразны. Это связано с тем, что подростки еще не определили себя окончательно, еще многое пробуют и познают. Но дело не только в этом. Им свойственна потребность к деятельной жизни. Причем к длительному методическому напряжению они еще не всегда способны. Поэтому молодые люди стремятся чаще менять виды деятельности, что уже само по себе позволяет им поддерживать напряжение, а также создает ощущение порыва. Поэтому столь часта в этом

возрасте резкая смена увлечений или одновременное наличие различных увлечений. Смена деятельности, перепады напряжений и апатии, своеобразная жизнь толчками свойственны этому возрасту. Все это определенным образом сказывается на социализации молодого поколения.

Список источников

1. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. 3-е изд. М.: Политиздат, 2004.
2. Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 3 (14). С. 7–16.
3. Рыкова Б.В. Самоактуализация личности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки // Ученые записки. Астрахань, 2008. С. 190–192.
4. Эриксон Э. Идентичность и цикл жизни. М.: Прогресс книга, 2023.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ НА ПОСТРОЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ

Шкутова И.А.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Прохорова Т.Н.,
доктор педагогических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Семья – это самое важное место, где дети учатся жить и вести себя. В каждой семье есть свои правила, свои представления о том, что хорошо, а что плохо, и что важнее всего. Именно в семье дети видят примеры для подражания, узнают, как люди реагируют на их поступки. Когда дети, особенно подростки, еще не имеют много опыта, им трудно самим понять, правильно ли они поступают, какие у взрослых черты характера, как ведут себя другие ребята. То, как складываются отношения между детьми и родителями, очень сильно влияет на то, как развивается психика подростка и каким человеком он становится. Взрослые, воспитывая детей, используют разные способы, чтобы научить их чему-то. Семья – это как первая школа для ребенка, где он учится общаться с другими людьми. В семье создается особая атмосфера, которая помогает подростку понять свои мысли и чувства, и это потом проявляется в его поведении. Чаще всего, дети очень эмоционально общаются с мамой. Именно через отношения с мамой дети учатся, как общаться с другими людьми в жизни. На то, каким человек становится, влияет то, какая у него семья: сколько в ней человек, какое у нее положение в обществе, как родители ладят друг с другом. Очень важно, как человек сам себя оценивает. Эта самооценка определяет, как он будет жить, как будет относиться к себе и к миру, и как он будет себя вести. По сути, самооценка показывает, как человек будет развиваться. В нашем исследовании мы использовали общие научные методы, в основном изучали научные статьи и данные из исследований.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, самооценка, развитие подростка, семья

Для цитирования: Шкутова И.А. Влияние уровня самооценки подростков на построение взаимоотношений с родителями // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 277–281.

Исследование самооценки подростков занимает значительное место в науке, при этом большое значение в ее формировании принадлежит родительскому воспитанию и стилям воспитания.

Известно, что семья играет ведущую роль в становлении личности, ее моральных основ и жизненных принципов.

Зачастую именно от семейных отношений и провозглашаемых в семье ценностей зависит, каким человеком вырастет ребенок.

© Шкутова И.А., 2026

Безусловно, и в настоящее время, наряду с прошлыми временами, одной из наиболее сложных и противоречивых является проблема взаимоотношений между «родителями и детьми».

Трудность этой задачи заключается в ее скрытом, личностном характере.

Особенно остро данная проблема проявляется в период подросткового возраста, когда многие родители оказываются не готовы к конструктивному взаимодействию со своими взрослеющими детьми.

К этому добавляется быстро меняющаяся социальная среда, неоднозначные социально-психологические тенденции, связанные с развитием института семьи, а также жесткие социальные ролевые установки и ответственность, которые зачастую приводят к нарушению отношений между детьми и родителями. Поэтому тема семьи сегодня приобретает особую актуальность и вызывает интерес у психологов, педагогов, врачей, юристов и представителей других профессиональных областей.

Прежде всего, такой интерес объясняется тем, что именно в семье происходит формирование и развитие личности.

Отношение подростка к себе самому (самооценка), по нашему мнению, напрямую связано с характером детско-родительских отношений.

Главная задача состоит в выявлении взаимосвязи между самооценкой подростка и особенностями родительского воспитания.

Обзор последних исследований и публикаций, в которых анализируются различные аспекты рассматриваемой проблемы и на которых базируется авторское обоснование; выявление ранее нерассмотренных элементов общей проблемы.

Особое внимание внутрисемейным отношениям уделяли такие специалисты, как Э. Арутюнянц [1], А. Бандура [2], Ю. Гиппенрейтер [3], И.С. Кон [4], В.К. Кочисов [5], Р. Кэмпбелл [6] и др.

Многие западные исследователи возрастных изменений во взаимоотношениях родителей и детей подчеркивают, что такие отношения начинают развиваться с очевидной зависимости ребенка, после чего постепенно переходят к самостоятельности в эмоциональной сфере и формированию преимущественно равноправных отношений между всеми участниками конкретного процесса.

При анализе родительской позиции можно выделить такие характерные черты, как «двойственность и противоречивость» (по Э. Фромму) [7].

Российские психологи в качестве основы детско-родительских взаимоотношений рассматривают признание роли взрослого как носителя человеческой культуры, что, безусловно, является важнейшим условием для нормального развития ребенка.

Согласно мнению Е.О. Смирновой, «детско-родительские отношения в первую очередь несут сильную эмоциональную значимость как для подростка, так и для его родителей» [8].

«Социальная ситуация развития – подчеркивает Л.С. Выготский – играет ключевую роль в качестве критерия» [9].

В процессе взаимодействия между родителем и подростком одновременно происходит развитие и формирование личности обеих сторон.

По словам О.У. Гогицаевой, «не следует упускать из виду желание подростка подражать выбранному им идеалу, но при этом необходимо объяснить ему, что изменения не происходят моментально, а требуют значительных усилий и времени для приближения к эталону» [10]. «Важным является донесение до подростка мысли, что если ему кажется невозможным стать похожим на любимого героя или изменить самого себя, нужно научиться пересматривать свои взгляды на будущее и на самого себя, принимать себя таким, какой он есть в настоящий момент» – уверяет С.Д. Гуриева [11].

Влияние процесса воспитания на самооценку подростка является важнейшей задачей, так как способно существенно отразиться на его будущем [12–14].

Изучая самооценку подростка, Э. Арутюнян сформулировал, что «самооценка выступает как значимый регулятор поведения индивида.

Это субъективная оценка самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств и места среди окружающих» [1].

С первых лет жизни воспитание оказывает существенное влияние на формирование самооценки ребенка.

Низкий уровень самооценки в дальнейшем может отрицательно сказываться на проявлении и раскрытии личностных способностей.

Напротив, высокая самооценка способна толкнуть подростка к присвоению себе тех или иных качеств или достоинств, которых в реальной жизни он может не иметь, но о которых мечтает.

Часто родители, грезя о том, каким они хотят видеть своих детей в будущем, в случае несоответствия их ожиданиям начинают упрекать детей, иногда даже ругают их.

При этом многие взрослые, к сожалению, не замечают тех достоинств и прекрасных качеств, которыми наделены их дети, хотя эти качества не совпадают с их планами [13].

Чтобы не вызвать у подростка заниженную самооценку, важно принимать его таким, какой он есть, не возлагая на него слишком больших надежд и ожиданий, чтобы впоследствии избежать разочарований.

Похвала и критика должны находиться в разумных пределах: не стоит постоянно хвалить ребенка за все подряд, чего он достигает, но и подвергать его критике за каждую промашку тоже не рекомендуется.

Практика показывает, что избыточные критические замечания могут привести к замкнутости ребенка, из-за чего он станет меньше общаться с родителями.

Стиль воспитания в семье оказывает значительное влияние на формирование самооценки. Опираясь на работы Д. Баумринд, Э. Маккоби и Г. Крайга, можно выделить несколько основных моделей поведения родителей. Эти исследователи акцентировали внимание на двух ключевых аспектах семейной динамики: уровне родительского контроля и степени проявления теплоты. Условия и методы воспитания, применяемые в семье, оказывают непосредственное воздействие на дальнейшее поведение ребенка, определяя, будет ли оно адекватным или нет.

Неудовлетворенность собой часто встречается у детей с заниженной самооценкой. Подобные ситуации типичны для семей, где родители постоянно критикуют и упрекают подростка, возлагая на него непосильные задачи. Однако, как подчеркивают И.А. Гобаева, О.У. Гогицаева и другие исследователи, неадекватная самооценка может проявляться и в форме завышенной самооценки. Это происходит в семьях, где подростка чрезмерно хвалят и материально вознаграждают даже за незначительные достижения.

В формировании здоровой самооценки важна умеренность, необходимо равновесие между порицанием и поддержкой.

Для обеспечения благоприятного воздействия семьи на развитие ребенка, следует учитывать внутрисемейные психологические аспекты, оказывающие значительное воздействие на процесс воспитания. Важно:

- принимать деятельное участие в жизни семьи;
- уделять внимание детям, находить время для откровенных разговоров;
- замечать проблемы ребенка, не акцентируя на них внимание, поддерживать развитие его талантов;
- избегать давления на подростка, давать ему свободу в принятии решений;
- проявлять интерес к индивидуальным особенностям развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- относиться к мнению ребенка с уважением;
- видеть в ребенке союзника, партнера, хотя и с меньшим жизненным опытом.

Вот несколько советов, которые могут оказаться полезными родителям в общении с детьми:

Отцам подростков, по нашему мнению, важно научиться распознавать собственные противоречивые эмоции и поступки, а также стараться максимально реалистично оценивать потенциал, таланты и слабые стороны своих детей. Мы полагаем, что такой подход поможет избежать формирования нереалистичных ожиданий и позволит принимать ребенка с его индивидуальными особенностями, не перегружая его чрезмерными целями и задачами. Важно принимать детей такими, какие они есть, и не требовать от них безупречного поведения.

Мужчинам следует стремиться к установлению доверительных и уважительных отношений со своими детьми, способствовать развитию их индивидуальных способностей и понимать их проблемы. Дети должны чувствовать вашу любовь безусловно и знать, что она не зависит от их достижений или неудач.

Матерям мы рекомендуем не отказываться полностью от контроля, но минимизировать излишнюю опеку. Подросткам, безусловно, нужна поддержка, однако не стоит решать все их проблемы за них. Важно дать им возможность развивать самостоятельность, умение нести ответственность за свои поступки и решения. Поощрение, критика и забота должны быть умеренными и дозированными.

Список источников

1. Арутюнянц Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодежи // Отец в современной семье. Вильнюс, 2023. 558 с.

2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния и семейных отношений. М., 2023. 116 с.

3. Богомолова М.И. Проблема семьи и семейного воспитания детей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2022. Т. 1, № 1 (23). С. 39–44.

4. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2022. 1136 с.

5. Гатауллина Р.Ф. Семейное воспитание в структуре саморазвивающейся социальной системы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. № 4 (9). С. 30.

6. Гиппенрейтер Ю. Чувства и конфликты. М.: АСТ, 2024. 160 с.

7. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребенка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2023. № 1 (2). С. 21–24.

8. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Аст-Пресс, 2021. 397 с.

9. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Семья как условие социализации личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2023. № 2 (21). С. 83–86.

10. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка. М.: Генезис, 2023. 196 с.

11. Смалько О.В. Родительское отношение и родительская ответственность как основные составляющие родительства // Карельский научный журнал. 2021. № 1 (10). С. 70–73.

12. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 2021.

13. Фирсова Т.А., Бусыгина А.Л., Архипова И.В. Особенности семейного воспитания в исследовании уровня социальной адаптации детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 202. Т. 5, № 3 (16). С. 319–322.

14. Хуриева М.Ю. Становление и развитие идей и опыта семейного воспитания в народной педагогике Северного Кавказа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. № 1 (6). С. 74–77.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКА

Щербинина Е.Н.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Митрахович В.А.,
доктор психологических наук, профессор,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Изучена связь компьютерных игр и успеваемости школьников, а также то, как родители могут управлять этим процессом. Собраны различные точки зрения на проблему, проанализированы как позитивные, так и негативные последствия игр для учебы, включая их воздействие на внимание, умственные способности и креативность. Рассмотрены потенциальные риски – отвлечение от учебы и возможность развития игровой зависимости. Особое внимание уделено роли родителей в установлении границ, мониторинге игрового времени и диалоге с детьми об их увлечениях. Предложены практические советы для подростков, родителей и учителей, направленные на разумное использование игр и поддержание гармонии между игрой и другими сферами жизни.

Ключевые слова: игры, психология, подростки, воспитание, увлечения

Для цитирования: Щербинина Е.Н. Влияние компьютерных игр на формирование социальной активности подростка // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 282–285.

Тема влияния компьютерных игр на подростков сегодня находится в центре внимания и порождает множество точек зрения. В условиях растущей популярности гейминга среди молодежи, остро встает вопрос о том, как это увлечение сказывается на их развитии, поведении и способности к социализации. Нельзя отрицать, что компьютерные игры способны оказывать двоякое воздействие на подростков. К положительным сторонам относятся тренировка стратегического мышления, навыков решения задач, развитие коммуникабельности и умения оперативно реагировать на меняющиеся обстоятельства. Игры также могут служить катализатором для творческого потенциала и воображения, способствуя при этом совершенствованию моторики и координации движений [1, с. 71].

Важно также принимать во внимание потенциальные негативные последствия компьютерных игр. Длительное погружение в виртуальный мир может снизить уровень физической активности и ограничить социальные контакты. Одним из тревожных сигналов является рост числа людей, ведущих асоциальный

© Щербинина Е.Н., 2026

образ жизни [2, с. 1]. Кроме того, игры, содержащие насилие или другой деструктивный контент, могут оказывать критическое воздействие на формирующуюся психику подростков.

В рамках данной статьи мы проведем всесторонний анализ влияния компьютерных игр на подростков. Мы обратимся к научным исследованиям, чтобы определить, какие факторы формируют их поведение, и какие рекомендации могут быть даны родителям и педагогам. Наша цель – способствовать более глубокому пониманию сложного и многоаспектного вопроса о влиянии компьютерных игр на подростков и принятию обоснованных решений относительно их использования.

Влияние компьютерных игр на психологическое состояние подростков – тема, вызывающая немало споров. Рассмотрим ключевые моменты:

1. Эмоциональный отклик: компьютерные игры могут вызывать у подростков целый спектр эмоций, от эйфории до раздражения. Хотя позитивные игровые переживания способны поднять настроение, чрезмерная эмоциональная вовлеченность может привести к беспокойству, если эти чувства начинают мешать повседневной жизни.

2. Формирование эмоциональной грамотности: некоторые исследования [1, с. 68–71] предполагают, что определенные жанры игр могут способствовать развитию у подростков эмоционального интеллекта. Игры, где требуется распознавать и интерпретировать эмоции персонажей, могут стать инструментом для оттачивания социальных и эмоциональных компетенций.

Психологическое воздействие компьютерных игр на подростков неоднозначно. Одной из главных опасностей является формирование зависимости, когда заманчивые виртуальные миры и системы поощрений могут отвлечь подростка от реальных проблем и привести к уходу в цифровую реальность, что чревато серьезными психологическими последствиями. В то же время онлайн-игры могут стать площадкой для развития социальных навыков: подростки учатся работать в команде, сотрудничать и общаться в сетевой среде. Однако, следует помнить и о потенциальных рисках такого взаимодействия, включая агрессивное поведение и кибербуллинг, а также о том, что оно не заменяет полноценного живого общения. Следовательно, для достижения баланса крайне важно следить за игровым временем, обеспечивать подростку разнообразные виды деятельности и поддерживать доверительный диалог о его эмоциональном состоянии и впечатлениях от игр.

Учебная успеваемость играет ключевую роль в жизни подростков, и влияние видеоигр на этот аспект активно изучается и обсуждается. Рассмотрим несколько факторов, касающихся воздействия компьютерных игр на учебные достижения молодежи.

1. Воздействие на внимание и сосредоточенность: долгие игровые сессии могут отвлекать подростков, что приводит к снижению их способности сосредотачиваться на учебных заданиях. Это, в свою очередь, может негативно сказаться на их успеваемости и умении следовать указаниям.

2. Улучшение мыслительных процессов: компьютерные игры могут выступать в роли тренажера для развития таких когнитивных функций, как способность к логическим умозаключениям, навык поиска решений и умение разрабатывать долгосрочные стратегии. Эти приобретенные способности могут стать ценным подспорьем в учебном процессе и способствовать достижению лучших академических результатов.

3. Риск вытеснения учебы: когда компьютерные игры становятся доминирующим занятием, поглощая значительную часть времени и внимания подростка, это неизбежно ведет к сокращению времени, уделяемого учебным занятиям и выполнению домашних заданий. Нарушение баланса между игровым досугом и образовательной деятельностью может иметь отрицательные последствия для успеваемости.

4. Стимулирование нестандартного подхода: некоторые жанры компьютерных игр способны пробуждать и развивать творческий потенциал, формируя инновационные и креативные способности. Это особенно ценно при столкновении с задачами, требующими нестандартного взгляда и оригинального мышления.

Если подросток засиживается за компьютерными играми допоздна, это часто приводит к тому, что он не высыпается и чувствует себя разбитым. В результате страдает его способность учиться, концентрироваться и просто быть активным в течение дня. В конечном итоге, то, как компьютерные игры влияют на успеваемость подростка, зависит от многих вещей: какие игры он выбирает, сколько времени проводит за ними, и насколько хорошо он умеет находить баланс между учебой и отдыхом. Родители и учителя могут помочь подросткам добиться успеха в учебе, если будут устанавливать разумные правила и следить за их соблюдением. Важно, чтобы родители активно участвовали в жизни подростка и контролировали его игровое время, чтобы минимизировать негативные последствия.

Вот некоторые аспекты:

1. Управление игровым временем и контентом.

2. Определение рамок: родители вправе устанавливать четкие рамки для игровых сессий, включая продолжительность и выбор игр, учитывая возрастные особенности и уровень развития подростка. Это может означать ограничение общего времени, посвященного играм, и установление приоритетов между игровым временем и учебой.

3. Наблюдение за игровым процессом: важно быть в курсе того, в какие игры играет подросток и сколько времени он на них тратит. Регулярное обсуждение его игровых увлечений поможет родителям лучше понимать, чем именно занят ребенок.

4. Информирование о рисках и содержании: родителям следует проводить беседы с подростками о правилах безопасности в онлайн-играх и о характере игрового контента. Это поможет им принимать взвешенные решения и избегать материалов, которые могут быть неподходящими.

5. Поддержание гармонии: задача родителей – помочь подростку найти золотую середину между увлечением играми и другими важными сферами жизни,

такими как учеба, спорт и общение. Поощрение разнообразных занятий и ограничение доступа к играм в учебное время или перед сном способствует этому.

Подводя итог, можно констатировать, что компьютерные игры оказывают значительное влияние формирование социальной активности подростка, и роль родителей и педагогов в регулировании этого влияния является ключевой.

Влияние компьютерных игр на академическую успеваемость подростков – это сложная тема, требующая взвешенного подхода. Чрезмерное погружение в игры может негативно сказаться на концентрации и способности к обучению. Однако, игры также могут способствовать развитию когнитивных навыков и стимулировать творческое мышление. Ключевым фактором для поддержания хорошей успеваемости является баланс между игровым временем и другими важными аспектами жизни, такими как учеба, физическая активность и социальное взаимодействие. Родители играют решающую роль в этом процессе, устанавливая правила, контролируя игровую активность и обучая подростков безопасному использованию игр. Их участие помогает подросткам достичь оптимальных академических результатов и развить необходимые навыки для успешной жизни.

Учитывая индивидуальность каждого подростка, родителям следует подбирать методы воспитания и принимать решения, ориентируясь на особенности своего ребенка. Важнейшую роль в формировании ответственного отношения к компьютерным играм и достижении жизненного баланса играет открытое и доверительное общение с подростками. Таким образом, родители могут направлять вовлеченность детей в игры, способствуя выработке здоровых привычек и создавая благоприятную среду для учебы.

Список источников

1. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей и подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2023. № 6. С. 133–143.

2. Калиниченко О.Ю. Формирование аддиктивного поведения в подростковом и юношеском возрасте: системный анализ социальных и психологических факторов риска. М., 2024.

3. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 27, № 3. С. 97–118.

4. Шугарова А.Д. Влияние компьютерных технологий на становление личности подростков // Развитие социально-гуманитарного знания: новые направления и перспективы. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2023. С. 127–130.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Эрднеева В.М.,
воспитатель,
Караванненская средняя общеобразовательная школа,
Россия, Астраханская обл.,
Авдеева Е.А.,
воспитатель,
Караванненская средняя общеобразовательная школа,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена роль развивающей предметно-пространственной среды в профилактике и коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста. Особо подчеркивается необходимость эмоционального развития и сохранения эмоционального здоровья как цели дошкольного образования.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, эмоциональное развитие, дошкольный возраст

Для цитирования: Эрднеева В.М., Авдеева Е.А. Роль развивающей предметно-пространственной среды в профилактике и коррекции эмоционального развития детей дошкольного возраста // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 286–289.

Эмоциональная сфера детей постоянно обогащается посредством общения со сверстниками, взрослыми и окружающим миром. Когда это происходит на достаточном уровне, мы можем говорить о сформированности таких личностных качеств, как опыт проживания эмоциональных ситуаций, умение испытывать эмоциональное благополучие, умение различать эмоциональное состояние людей, видеть выражение разных состояний в реальной жизни и в иллюстрациях, определять связь между поведением, поступками и эмоциями, понимать и устанавливать созвучность эмоционального состояния человека и соответствующего настроения в музыке, поэзии, живописи, природе.

Хочется отметить, что в рамках деятельности по формированию эмоционального развития детей надо активно использовать эмоционально насыщенные сенсомоторные фиджеты, арт-терапевтические техники, которые сами по себе очень разнообразны и прежде всего, связаны со спецификой эмоциональных проявлений ребенка. С помощью здоровьесберегающих технологий решаются задачи развития у детей социальной перцепции. Это то, что выводит психолого-педагогическую деятельность за пределы образовательного стандарта. И основополагающая цель направления деятельности – это формирование у ребенка умения не просто адекватно реагировать, но также понимать и называть эмоции, эмоционально

© Эрднеева В.М., Авдеева Е.А., 2026

отреагировать любую создавшуюся ситуацию через создание всех необходимых условий, направленных на профилактику и коррекцию эмоционального развития.

В данном направлении очень хорошо себя зарекомендовала разнообразная предметная и арт-терапевтическая деятельность, которая, несомненно, способствует не только эмоциональному развитию, так же развитию восприятия и мелкой моторики, а именно: рисование пальцами, кистью, кусочком ваты и т.д., лепка из глины, пластилина, теста, игры с водой, песком, игры с мозаикой, конструктором, пазлами, разрезными картинками, застегивание и расстегивание пуговиц, крючков, молний, шнурков, всевозможные шнуровки, нанизывание колец на тесьму, бус на леску, вырезание, аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга), макраме, конструирование из бумаги, сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусины, крупы, ракушки, зерна), игры с массажными мячами, игровой самомассаж и т.д. [1–6].

Эмоционально комфортное и сенсомоторное содержание окружения должно включать в себя так же разного рода картинки-иллюзии, светящиеся шнуры, всевозможные необычные лампы, дающие интересные световые эффекты, переливающиеся капельки и т.д., диски со звуками голосов птиц и животных, звуков природы, народной, авторской и классической музыки, аудиокниги, приспособления, издающие интересные звуки, предметы для создания горячего и холодного (грелка, формочки для льда), кусочки меха, ткани, бумаги и другого материала с разной фактурой, выпуклые или разнофактурные буквы, цифры, естественные, природные запахи (кофе, мята, апельсиновые корки и др.).

Эмоциональное и сенсомоторное насыщение развивающей здоровьесберегающей предметно-пространственной комфортной среды в каждой группе обеспечит стимуляцию сенсорных функций, развитие всех видов восприятия, перцептивных действий, внимания, логического и наглядно-образного мышления, формирование навыков общения со сверстниками; создание условий для реализации речевого, психического развития детей, а так же эмоционально-положительного отношения к предметам и действиям с ними, мелкой моторики, стимуляции двигательной активности; снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение состояния релаксации и комфортного самочувствия детей, повышение мотивации к самостоятельной и экспериментальной деятельности дошкольников, создание положительного эмоционального фона, повышение работоспособности ребенка, активизацию когнитивных процессов. Все это работает на достижение цели амплификации развивающей эмоционально комфортной предметно-пространственной среды разнообразными эмоционально насыщенными сенсомоторными фиджетами под девизом «Комфорт вокруг и во мне».

Одной из эффективных форм работы по эмоциональному развитию, коррекции, профилактике и гармонизации негативных эмоциональных проявлений, переживаний и состояний, сохранению психоэмоционального здоровья являются разнообразные эмоционально насыщенные сенсомоторные фиджеты.

В соответствии с требованиями стандарта дошкольного образования благодаря созданию в детском саду единого образовательного пространства на полисенсорной основе, направленного на психоэмоциональное благополучие, сохранение

психоэмоционального здоровья, мы можем достичь определенных целевых ориентиров, когда ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, к другим людям и самому себе, чувством собственного достоинства, способен активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в различных жизненных ситуациях. Достигаются данные целевые ориентиры за счет построения грамотно организованной, целенаправленной и последовательной работы, направленной на коррекцию нарушений эмоционального развития. Данное направление включает в себя обогащение эмоционального опыта и формирование навыков контроля у ребенка за своими аффективными проявлениями, профилактику и коррекцию нарушений эмоционального развития за счет формирования позитивного отношения к своему Я в процессе разных видов детской деятельности; обогащение эмоционального опыта взрослых и детей.

Использование эмоционально насыщенных сенсомоторных фиджетов предполагает обогащение чувственного опыта ребенка через совершенствование работы всех видов анализаторов, поэтому посредством каждого из них можно формировать, развивать и совершенствовать восприятие, восприятие пространственно-временных отношений, особых внешних и внутренних свойств предметов через развитие осязания, обоняния, ощущений, вкусовых качеств, моторику, графомоторные навыки.

Идея состоит в том, что в групповой комнате в доступном для ребенка месте есть удивительный, яркий, привлекательный уголок, где собрана целая коллекция различных фиджетов, в том числе авторских, выполненных совместно взрослыми и детьми. И если ребенок начинает терять самообладание и контроль из-за психологических, эмоциональных и сенсорных раздражителей или перегрузок в процессе образовательной деятельности, в режимных моментах, то под рукой всегда есть эмоционально насыщенный сенсомоторный фиджет (кукла-перевертыш, кукла на пальчик, пластилин, мягкая изолированная проволока, змейки, перышки, камешки, бусины, мешочки с крупами и другим пластичным наполнителем и т.д.), который предоставит ему возможность использовать психоэмоциональный и сенсорный подход, чтобы справиться с возбуждением, агрессией или другим нежелательным поведением [1–6].

Как показывает практический опыт, детей необходимо побуждать использовать эмоционально-насыщенные сенсомоторные фиджеты и инструменты, но затем они быстро «открывают» эту возможность для себя и пользуются ими самостоятельно.

В результате каждый ребенок приобретает уникальную возможность быть успешным, способность активно и адекватно реагировать на жизненные ситуации, проявлять чувство уверенности и веры в себя, умело разрешать неминуемые конфликты.

Список источников

1. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 22–29.

2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М., 2011. Ч. 1.

3. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 2000.

4. Сазонова Н.П. Преодоление агрессивного поведения старших дошкольников в детском саду и семье. СПб, 2011.
5. Сидорова И.В. Развитие и коррекция с использованием цвета эмоционального мира детей старшего дошкольного возраста. СПб, 2013.
6. Староверова М.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. М., 2014.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2024. 224 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Сфера, 2024. 48 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОП ДО И ФГОС ДО

Эткеева Е.В.,
воспитатель,
дошкольное образовательное учреждение № 110,
Россия, г. Астрахань,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Статья посвящена экологическому воспитанию дошкольников в ДОУ в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО. В статье раскрываются цели, задачи, принципы и методы экологического воспитания дошкольников. Автор подчеркивает, что условием успешного развития, воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста, является среда, поэтому пространству экологического развития детей в детском саду автор уделяет особое внимание.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дошкольный возраст.

Для цитирования: Эткеева Е.В. Экологическое воспитание дошкольников в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФОП ДО и ФГОС ДО // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 290–293.

В условиях ухудшения экологической обстановки большое значение приобретает экологическое воспитание. Именно поэтом ФОП ДО и ФГОС ДО уделяют большое внимание экологическому воспитанию дошкольников [5].

Дошкольный возраст – самое подходящее время для формирования у ребенка основ восприятия мира. В дошкольном возрасте у ребенка происходит формирование самых важных человеческих чувств.

Главная цель экологического воспитания – формирование начал экологической культуры, правильного отношения ребенка к окружающей его природе, к себе и людям как части природы.

Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением.

В дошкольном возрасте формируются экологические позиции, которые помогают ребенку в дальнейшем определить свое отношение к природе, сопереживать ей и предпринимать активные действия в решении экологических проблем. Ребенок получает знания от близких ему людей и развивается, учится правильно вести себя в природе, начинает осознавать, что можно делать, а что нельзя.

© Эткеева Е.В., 2026

Мы обязаны научить детей любить и уважать природу, защищать ее, но прежде мы сами должны научиться любить ее. Чтобы научиться любить и беречь свой дом, надо узнать его.

Рассмотрим основные принципы экологического воспитания:

1. Принцип системности заключается в постепенном усложнении задач, от простого к сложному, от близкого к далекому.

2. Принцип наглядности. Педагог выбирает объекты, процессы, доступные для понимания и освоения ребенком определенного возраста, которые он может наблюдать непосредственно в своем окружении.

3. Принцип научности. Педагог применяет в своей работе только научно обоснованные методические приемы, соответствующие данному возрасту детей, учитывающие их психофизиологические особенности.

4. Принцип позитивизма, конструктивизма. В практике экологического образования широко распространены запреты, с которыми знакомят ребенка. Прежде всего, эти запреты связаны с изучением правил поведения в природе. Но ребенок должен иметь альтернативу: если это нельзя, то что можно? Необходимо одновременно использовать в работе с дошкольниками как запрещающие, так и разрешающие знаки (цветы рвать нельзя, но можно их нюхать, любоваться ими и т.д.). В противном случае в реальной жизни ребенок просто не сможет применить полученные знания.

5. Принцип гуманизма предполагает переход с авторитарного обучения и воспитания на личностно-ориентированное, на педагогику сотрудничества взрослого и ребенка. И ребенок, и педагог участвуют в образовательном процессе, при этом ребенку предоставляется как можно больше самостоятельности для выражения своих чувств, мыслей, самостоятельного познания окружающего мира путем экспериментирования. При таком подходе ребенок имеет право на ошибку, может высказывать любые точки зрения.

Существует множество методов, приемов и средств экологического воспитания детей дошкольного возраста. Их первичная классификация может выглядеть следующим образом:

Наглядные методы: рассматривание иллюстраций, наблюдение, просмотр кинофильмов. Эти методы наиболее эффективны, поскольку они соответствуют познавательным возможностям дошкольников.

Практические методы: моделирование, игры, простые опыты. С их помощью дети начинают понимать взаимосвязь между явлениями природы и отдельными предметами.

Словесные методы: беседа, чтение книг, заучивание стихов наизусть, импровизированные и подготовленные рассказы детей и воспитателя. Основная их функция – расширение знаний о природе, а также формирование положительного отношения к ней.

Условием успешного развития, воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста, является среда. Пространству экологического развития детей в детском саду должно быть уделено особое внимание. Желательно создание на участке и внутри интерьера разнообразия ландшафтных зон, естественных и искусственных рельефов: искусственных скал, водопадов, ручейков, мини-озер,

живописных холмиков, цветущих стенок и др. Прекрасным дополнением будет служить разнообразное озеленение специально выделенной на участке зоны для сельскохозяйственных работ: огороды, теплицы, мини-фермы [1–4; 6].

Наглядные результаты трудов помогут почувствовать детям силу, восстановить связь с природой, которая, по мнению ученых, нарушается в условиях города. Восстановление этой «корневой связи» человека с природой – одна из существенных функций пространства экологического развития детей.

Итак, экологическую развивающую среду мы понимаем, как целесообразно отобранное и систематизированное содержание условий реализации цели экологического образования на основе личностно-ориентированной модели взаимодействия детей и взрослых, обеспечивающих становление ребенка как личности.

Экологическая тропа детского сада – это одна из частей развивающего пространства, включение которой в образовательную деятельность позволяет активизировать познание окружающего мира, объектов живой и неживой природы, поддерживать детскую инициативу и самостоятельность.

Воспитанники детского сада уверенно путешествуют по экологической тропе, наблюдают за природой и с удовольствием исследуют её. Объекты тропы обозначены на схеме, к которой все могут подойти и рассмотреть, а затем продумать маршрут путешествия.

Экологическая тропа может включать такие объекты, как: экологическая беседка. Метеостанция, зеленая аптека, березовая роща, сад камней, огород.

Объекты экологической тропы включаются в образовательную деятельность как во время проведения непосредственно образовательной деятельности, так и во время совместной и самостоятельной деятельности детей.

В экологическом образовании детей немаловажную роль играют подвижные игры. Ведь удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребенка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания объектов и явлений природы, находить связь между ними позволяет игровая деятельность. В игре у дошкольников формируются все личностные качества, происходят значительные изменения в их психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Играя, ребенок познает многогранный мир природы, учится взаимодействовать с животными, растениями, с предметами неживой природы, усваивая сложную систему отношений с окружающей средой. Подвижные игры экологической направленности также оказывают влияние на формирование у ребенка бережного и внимательного отношения к объектам растительного и животного мира. А полученные первичные экологические знания о природе, вызывающие положительные эмоции у ребенка, войдут в его самостоятельную игру, станут в конечном итоге ее содержанием [1–4; 6].

В экологическом воспитании детей одним из средств познания закономерностей и явлений окружающего мира являются опыты и эксперименты. Главное достоинство экспериментирования заключается в том, что оно дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе экспериментирования мы обогащаем память ребенка, активизируем его мыслительные процессы,

так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Заключительным этапом эксперимента является подведение итогов и формулирование выводов.

Таким образом, формирование экологического сознания, экологической культуры – это длительный процесс, началом этого пути является дошкольное детство. Формирование начал экологической культуры – это становление осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, окружающим и созидающим ее.

В заключение хочется сказать, что самое главное в экологическом воспитании – личная убежденность педагога, умение заинтересовать, пробудить у детей, и их родителей желание любить, беречь и охранять природу.

Список источников

1. Аксенова З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. М.: Сфера, 2011. 115 с.
2. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников. Москва: АРКТИ, 2001. 132 с.
3. Ковинько Л.В. Секреты природы – это так интересно! М.: Линка-Пресс, 2004. 153 с.
4. Лопатина А.А. Сказы матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания. М.: Амрита-Русь, 2008. 123 с.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: Сфера, 2024. 224 с.
6. Федотова А.М. Познаем окружающий мир играя: сюжетно-дидактические игры для дошкольников. М.: Сфера, 2015. 112 с.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Южикова М.С.,
студент,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Научный руководитель: Рыкова Б.В.,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой,
филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске,
Россия, Астраханская обл.

Аннотация. Рассмотрена роль народной сказки как эффективного средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы особенности восприятия сказок детьми 5–7 лет, их влияние на становление морально-этической сферы личности, а также раскрывает педагогические возможности сказки как инструмента передачи культурных и духовно-нравственных ценностей. Особое внимание уделено методическим аспектам работы со сказкой, включая беседу, драматизацию и использование технических средств. Статья может быть полезна воспитателям ДОУ.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольное образование, народная сказка, педагогические технологии, формирование личности, морально–этическое развитие, дошкольный возраст

Для цитирования: Южикова М.С. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством народной сказки // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 294–298.

Современное образование, ориентированное на гуманистические ценности, требует инновационного педагогического подхода и поиска эффективных инструментов для достижения образовательных целей, что напрямую связано с задачей формирования личности с нравственными ориентирами [12]. Дети дошкольного возраста особенно уязвимы перед кризисом в сфере нравственности из-за недостаточного жизненного опыта. Они не способны самостоятельно различать истинные и ложные ценности. Утрата культурных корней своего народа приводит к духовному обеднению, в результате чего у личности исчезает стремление к подлинной культуре и ее ценностным аспектам. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для становления морально-этической сферы ребенка. Это время активного формирования представлений о добре и зле, справедливости, сострадании, дружбе и уважении. Именно в этом возрасте закладывается фундамент будущей личности, ее характер и система ценностей.

© Южикова М.С., 2026

В данном контексте народная сказка выступает уникальным и мощным средством нравственного воспитания. Являясь неотъемлемой частью культурного кода нации, она в доступной для детского восприятия образной форме транслирует вечные духовно-нравственные идеалы, модели поведения в различных жизненных ситуациях и знакомит с общечеловеческими ценностями [11]. Сказка не только развлекает, но и воспитывает, учит, «лечит душу», позволяя ребенку в безопасной символической форме проживать сложные эмоции и делать собственные нравственные выводы.

Многие выдающиеся педагоги, среди которых Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и Я.А. Коменский, акцентировали внимание на необходимости нравственного формирования личности. Отечественные исследователи, такие как М.Г. Яновская, Л.В. Чепикова и И.Ф. Харламов, определяли нравственное воспитание как целенаправленную трансформацию общественных моральных требований во внутренние мотивы и личностные качества человека. Изучение нравственного развития дошкольников существенно обогатилось благодаря работам В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, С.А. Козловой, О.В. Куниченко и А.М. Виноградовой. Их исследования сосредоточены на различных аспектах этой проблемы: формировании дружеских взаимоотношений между детьми, освоении поведенческих норм и использовании разнообразных воспитательных инструментов. Среди эффективных средств нравственного воспитания исследователи выделяют художественную литературу, творческую деятельность, игровые практики и трудовое воспитание. От древнейших времен до современной эпохи технологических инноваций, человечество неизменно сохраняет привязанность к сказочным повествованиям. Эти удивительные истории звучат на всех существующих языках, представляя собой одно из наиболее богатых и распространенных проявлений народного устного творчества. Обратимся к словарю С. Ожегова и найдем определение сказки. «Сказка повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [8]. Сказка занимает особое место среди многих жанров устной прозы. Издавна считалась она не только самым распространенным, но и необычайно любимым жанром детей всех возрастов. Формирование личности невозможно представить без такого мощного нравственно-педагогического инструмента, как сказка. С ранних лет жизни ребенка эти удивительные истории становятся его верными спутниками, очаровывая как глубиной содержания, так и изысканной художественной формой, несмотря на свое древнее происхождение. Искусство сказки обладает уникальной компенсаторной способностью, позволяющей преодолевать естественные ограничения индивидуального опыта человека. Ведь каждый из нас ограничен множеством факторов: временными и пространственными рамками, профессиональной деятельностью, гендерной принадлежностью, жизненными событиями. Сказка, являясь разновидностью мифологического повествования, эволюционировала со временем в особый жанр устного творчества. Ее отличительные черты – необычные, фантастические или бытовые сюжеты с характерной композицией и стилистикой.

Сказка, как и любой другой жанр, имеет свои признаки, подразделяется на виды и функции.

К признакам сказки, по мнению В.Я. Проппа, относится следующее:

1. В сказках всегда повествуется о чем-то невероятном, неправдоподобном, но вместе с тем вымысел несет определенную идею, обычно материализованную в гиперболических образах: добро и зло ведут постоянную борьбу. Сказка зовет на борьбу со злом, с врагами Родины, отстаивать добро, справедливость. В ней утверждение нравственного закона жизни, предельно ясно выражены нравственные принципы, нормы, эстетические идеалы.

2. Сказка помогает верить в силу добра, которое побеждает не само по себе, а путем преодоления трудностей и борьбы со злом, что также является одним из признаков сказки.

3. Сказка обязательно занимательна, необычна, с отчетливо выраженной идеей торжества добра над злом, кривды над правдой, жизни над смертью. Все события в ней доведены до конца, незавершенность и незаконченность не свойственны сказочному сюжету. Основным жанровым признаком сказки является ее назначение, то, что связывает сказку «с потребностями коллектива». В русских сказках, которые бытуют сейчас, доминирует эстетическая функция. Она обусловлена особым характером сказочного вымысла.

4. Важнейший признак сказки – особая форма ее построения, особая поэтика. Повествовательность и сюжетность, установка на вымысел и назидательность, особая форма повествования – эти признаки встречаются в различных жанрах эпического цикла.

5. В сказках, как и во всяком подлинно художественном произведении, основная идея, мораль, как правило, скрыта, завуалирована: от читателя требуется известная работа мысли, чтобы ее обнаружить, понять и сделать для себя выводы, которыми можно было бы руководствоваться в своих поступках. Такой прием преподнесения морали имеет большую воспитательную ценность, так как вызывает внутреннюю активность слушателей и читателей, заставляет их думать, размышлять, формирует у них способность проникать в сущность произведений.

6. За сказочной фантастикой всегда стоит подлинный мир народной жизни – мир большой и многокрасочный. Самые необузданные вымыслы народа вырастают из его конкретного жизненного опыта, отражают черты его повседневного быта [9].

Эффективность сказки как педагогического средства напрямую зависит от методики ее преподнесения. Учитывая, что мышление старшего дошкольника является наглядно-образным и лишь начинает осваивать элементы логического абстрагирования, работа со сказкой должна быть направлена на перевод художественных образов в нравственные категории. Для этого применяется комплекс приемов:

- беседа по содержанию, где правильно сформулированные вопросы (акцентирующие мотивы поступков и причинно-следственные связи) помогают детям вычленить моральную идею;
- рассматривание иллюстраций, которое учит вдумчивому анализу визуального ряда и соотнесению его с текстом;

• драматизация и театрализация, позволяющие ребенку «войти в образ», прочувствовать эмоции персонажа и развить эмпатию, выразительную речь и уверенность в себе;

• использование технических средств (аудиозаписи мастеров художественного слова) для демонстрации образцового исполнения и углубления эмоционального восприятия.

Выбор методов определяется возрастными и индивидуальными особенностями группы, этапом формирования нравственных представлений и конкретной воспитательной задачей. Ключевым принципом является системность. Бессистемное, эпизодическое использование сказки не принесет значимого результата. Педагог должен выстраивать работу так, чтобы каждая новая сказка расширяла и углубляла нравственный опыт детей, разрешала актуальные для коллектива противоречия и способствовала развитию морального сознания, чувств и поведения.

Таким образом, народная сказка, за внешней фантастичностью своего сюжета, заключает в себе глубокую жизненную мудрость и реалистичную картину человеческих отношений. Являясь неиссякаемым источником народной педагогики, она при грамотном методическом сопровождении становится мощным и высокоэффективным средством формирования нравственных качеств личности ребенка старшего дошкольного возраста.

В заключение важно отметить, народная сказка, обладая уникальным педагогическим потенциалом, является эффективным средством нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Однако реализация этого потенциала требует системного, научно обоснованного подхода, учитывающего психологические особенности воспитанников и жанровую специфику сказочного материала.

Список источников

1. Авилова Е.Н. Социально-нравственное воспитание школьников. М.: Пресс, 2021. 156 с.

2. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью: Избранные педагогические труды: в 2 т. Ростов н /Д: Ростовский гос. пед. ун-т, 2006. 347 с.

3. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2004. № 4. С. 33–35.

4. Воспитание нравственной личности младшего школьника. Витебск: УО ВОГ ИПК и ПРР и СО, 2020. 23 с.

5. Девянина И.П. Занимаемся и составляем сказки по схемам с использованием методов ТРИЗ // Дошкольное воспитание. 2019. № 11. С. 31.

6. Детская литература / под. ред. Е. Е. Зубаревой. М.: Просвещение, 2021. 399 с.

7. Коваленко Ж.В. Формирование нравственных понятий «правда» и «ложь» // Начальная школа. 2020. № 10. С. 55.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М.: Азъ, 1995. 414 с.

9. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Просвещение, 2016. 432 с.

10. Русский фольклор: проблемы изучения и преподавания / под ред. Л.В. Полякова. М.: Просвещение, 2022. 139 с.

11. Рыкова Б.В., Касьянов О.Н. О необходимости формирования коллектива курсантов морских учебных заведений в процессе обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2011. № 4. С. 97–99.

12. Rykova B.V., Remizova N.U., Milyaeva L.M. University teacher professional competence formation // Студентство. Наука. Іноземна мова. Харків, 2019. С. 42–80.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СЯНЬ СИНХАЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Ян Боюань,
аспирант,
Москоский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Представлен анализ эффективности интеграции произведений выдающегося китайского композитора Сянь Синхая (в особенности оратории «Ода Хуанхэ») в процесс музыкального обучения студентов педагогического университета. Эмпирической базой исследования послужил опыт Сычуаньского педагогического университета, где произведения Сянь Синхая систематически используются в учебном плане подготовки будущих учителей музыки. Применены методы структурированного анализа учебно-методических материалов и контент-анализа учебных программ, а также проведено анкетирование студентов и преподавателей музыкального факультета. Результаты показали, что творчество Сянь Синхая интегрировано в разнообразные дисциплины – от истории музыки и анализа музыкальных форм до хорового класса и идеологически-воспитательных курсов. Студенты отмечают значительное усиление патриотических чувств, ценностных ориентаций и мировоззрения под влиянием изучения «Оды Хуанхэ» и других произведений композитора, а также формирование профессиональной идентичности и осознание миссии будущего учителя музыки. Статистически обнаружена положительная динамика восприятия патриотизма и культурной идентичности к старшим курсам обучения, а также связь между глубиной патриотического отклика у студентов и их намерением использовать подобный репертуар в собственной педагогической деятельности. Преподаватели в свою очередь подтвердили высокую педагогическую ценность произведений Сянь Синхая для эстетического и патриотического воспитания: по их мнению, включение «Оды Хуанхэ» в учебный процесс повышает эмоциональную вовлеченность студентов, обогащает содержание курса и способствует достижению целей воспитания. Сделан вывод, что полученные результаты соответствуют целям музыкального образования в педагогическом вузе, направленным на сочетание художественно-эстетического развития студентов с формированием у них гражданско-патриотических качеств и профессионально-педагогических компетенций.

Ключевые слова: музыкально-патриотическое воспитание, Сянь Синхай, «Ода Хуанхэ», музыкальное образование, педагогический университет, профессиональная идентичность, контент-анализ

Для цитирования: Ян Боюань. Эмпирическое исследование эффективности использования произведений Сянь Синхая в музыкальном обучении студентов педагогического вуза // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 299–309.

Актуальной задачей современного педагогического образования является интеграция патриотического и эстетического компонентов в подготовку будущих учителей музыки. Музыкальное искусство обладает мощным воспитательным потенциалом, способным формировать у студентов любовь к Родине, уважение

© Ян Боюань, 2026

к культурному наследию и ценностные ориентации, неотделимые от эстетического развития личности. Как отметил председатель КНР Си Цзиньпин, «необходимо пронизывать учебно-воспитательный процесс идеологическими ценностями» [4], требуя от учителей быть наставниками, объединяющими в себе роли «учителя знаний» и «воспитателя личности». В музыке это подразумевает, что преподаватели должны раскрывать идейно-воспитательный смысл художественных произведений, воспитывая у молодежи патриотизм и национальное самосознание наряду с развитием музыкальных способностей.

Произведения китайского композитора Сянь Синхая (1905–1945) представляют особый интерес в контексте патриотического воспитания средствами музыки. Сянь Синхай вошел в историю как автор вдохновенных музыкальных полотен военного времени, воспевающих народный героизм и любовь к Родине. Его самая известная оратория «Ода Хуанхэ» («Кантата “Желтая река”», 1939) создана в разгар антияпонской войны и проникнута пафосом борьбы китайского народа за свободу [1]. С первых исполнений она стала ярким музыкальным символом национального духа, пробуждая патриотические чувства и волю к сопротивлению. После основания КНР данное произведение прочно вошло в образовательную и культурную практику как средство передачи подрастающему поколению духа революции и гордости за национальную историю. Красная классика, к которой относится «Ода Хуанхэ», считается важной частью современной культуры и обладает высокой воспитательно-эстетической ценностью [5]. Исследователи отмечают, что патриотические музыкальные произведения, насыщенные глубокими эмоциями и символикой, служат духовным питанием для молодежи, укрепляя у нее национальное самосознание и уверенность в ценностях родной культуры. Таким образом, включение подобных произведений в образовательный процесс отвечает социальной потребности укрепления патриотизма и гражданской идентичности молодежи через искусство.

В педагогических вузах Китая в последние годы целенаправленно реализуется концепция «курсового патриотического воспитания» в рамках профилирующих дисциплин («курс идеология в дисциплине» – «курс сычжэн»). Это означает, что содержанию учебных курсов по специальности придается воспитательное измерение: в программу вводятся примеры и кейсы, развивающие у студентов чувства любви к Родине, гордости за национальную культуру, коллективизм и другие ценности [4]. Музыкальное образование – благодатная сфера для подобной интеграции, поскольку сами музыкальные произведения могут нести эмоционально-ценностное послание. Творчество Сянь Синхая, особенно «Ода Хуанхэ», активно используется как учебный материал, в котором эстетическое великолепие сочетается с патриотическим содержанием. Предполагается, что систематическое изучение этих произведений будущими педагогами музыки будет способствовать их художественному развитию и одновременно формировать гражданскую ответственность, ценностные установки и понимание воспитательной миссии искусства [2].

Настоящее исследование нацелено на эмпирическую проверку эффективности такого подхода. Необходимо было выяснить, насколько широкомасштабно

произведения Сянь Синхая интегрированы в образовательный процесс музыкального факультета педагогического вуза, и каково их влияние на студентов – в плане патриотических чувств, ценностных ориентаций и профессионального самоопределения. Исследование проведено на базе музыкального факультета Сычуаньского педагогического университета (КНР), где была реализована программа включения «Оды Хуанхэ» и других сочинений Сянь Синхая в учебные курсы. Ранее в научной литературе подчеркивалась эстетико-воспитательная значимость «Оды Хуанхэ» как образца красной музыкальной классики, однако отсутствовали данные о том, каким конкретным образом ее изучение сказывается на мировоззрении и профессиональных установках студентов-музыкантов. Данное исследование восполняет этот пробел, представляя количественные и качественные данные, полученные непосредственно от участников образовательного процесса – студентов и преподавателей.

Работа выполнена в 2024 г. на базе Сычуаньского педагогического университета (г. Чэнду, КНР). Исследование носит комплексный характер и сочетает количеционный и качественный анализ. В качестве материалов привлечены учебно-планирующая документация, содержательное наполнение учебных курсов (учебные программы и учебники), а также данные анкетного опроса основных участников образовательного процесса – студентов и преподавателей. Такой дизайн позволил сопоставить формальный аспект (наличие и способ включения патриотического музыкального материала в учебный план) с результативным аспектом (восприятие и эффект этого материала по оценкам обучающихся и педагогов).

Первым этапом исследования стал структурированный анализ учебных планов и программ по специальности «Музыкальное образование» (уровень бакалавриата). Были рассмотрены учебный план подготовки, рабочие программы дисциплин и перечень используемых учебников по данной специальности. Особое внимание уделялось тому, включены ли в программу произведения Сянь Синхая, в каких именно дисциплинах они присутствуют, и каким образом организовано их изучение. Для каждого выявленного курса фиксировались следующие параметры: статус дисциплины (общая, профессиональная, элективная), формат занятий (теория, практика, смешанный), конкретные произведения Сянь Синхая, упоминаемые в тематическом плане, степень глубины их изучения (краткое упоминание или детальный разбор), способы использования (прослушивание, анализ, исполнение фрагментов, обсуждение и т.д.), а также формы контроля усвоения данного материала (включение в экзаменационные вопросы, творческие задания, рефераты и пр.). Дополнительно проведен контент-анализ соответствующих учебников и учебных пособий: оценивался объем и характер текстового материала, посвященного Сянь Синхаю и его произведениям (биографические сведения, исторический контекст, анализ музыкальных особенностей), наличие иллюстраций или нотных примеров, методические рекомендации для студентов. Такой анализ позволил получить целостную картину того, насколько системно и на каком уровне глубины творчество Сянь Синхая интегрировано в учебный процесс подготовки учителей музыки.

Вторым этапом стал опрос студентов музыкального факультета, обучающихся на 1–4 курсах (возраст 18–22 года). Анкетирование было анонимным и охватило 80 респондентов, что составляет около 90% общего числа студентов направления «Музыкальное образование». Анкета содержала как закрытые, так и открытые вопросы. В числе закрытых вопросов были: частота контакта с произведениями Сянь Синхая в ходе обучения (пятибалльная шкала от «никогда» до «очень часто»), основные формы этого контакта (на лекциях, на практических занятиях в хоре, самостоятельное ознакомление и др.), субъективная оценка эффекта от изучения произведений (усиление патриотизма, рост интереса к предмету, развитие художественного вкуса и т.п. – по шкале Ликерта). Кроме того, студентов просили дать самооценку приобретенных знаний и умений, связанных с изучением наследия Сянь Синхая: например, насколько хорошо они усвоили биографию композитора, могут ли назвать и узнать его основные произведения, способны ли самостоятельно исполнить отрывок из «Оды Хуанхэ» или проанализировать его структуру, готовы ли в будущем использовать эти произведения в собственной педагогической практике. Открытые вопросы побуждали поделиться личным впечатлением: чему научило изучение «Оды Хуанхэ», как повлияло на их взгляды на музыку и профессию, возникло ли желание глубже познакомиться с патриотической музыкальной классикой и т.д. Ответы на открытые вопросы впоследствии были подвергнуты содержательному анализу с выделением ключевых тем и категорий.

Третьим компонентом исследования стал опрос преподавателей музыкального факультета ($N = 24$). Респонденты-преподаватели имели различный стаж педагогической работы (от 5 до 30 лет) и специализировались в различных дисциплинах (музыковедческие, дирижерско-хоровые, исполнители и др.). Анкета для преподавателей включала вопросы о личном опыте использования произведений Сянь Синхая в учебном процессе: как часто они их привлекают (шкала частоты), в каких форматах (лекция, обсуждение, исполнение на концерте студентами, включение в экзамен и пр.), с какими целями (например, для иллюстрации историко-музыкального материала, для воспитания патриотизма, для развития исполнительских навыков и т.д.). Преподаватели оценивали эффективность такого использования – по их наблюдению, способствует ли оно повышению интереса студентов к предмету, улучшает ли понимание материала, оказывает ли воспитательное воздействие. В самооценочных пунктах педагоги отмечали, насколько они сами уверенно владеют материалом о Сянь Синхае, испытывают ли потребность в дополнительных методических разработках, планируют ли и дальше использовать его произведения, считают ли нужным расширять присутствие патриотического репертуара в учебном плане. Присутствовал и открытый вопрос для комментариев и предложений.

Количественные данные анкет обрабатывались с использованием описательной статистики: вычислены проценты и средние значения по ключевым показателям (частота контакта, субъективный эффект, уровни освоения). Для выявления динамики по курсам было проведено сравнение групп 1-го, 2-го, 3-го и 4-го курсов. С целью проверки взаимосвязей между показателями рассчитаны корреляции Пирсона, прежде всего между частотой изучения произведений Сянь

Синхая и оценкой влияния на патриотизм/ценности, а также между патриотическим эффектом и формированием профессиональных намерений (например, желанием использовать материал в будущем преподавании). Качественные ответы студентов и преподавателей были проанализированы методом тематического контент-анализа: выделены повторяющиеся мотивы и суждения, которые затем количественно оценены (подсчитано, сколько респондентов упомянули ту или иную идею). Такие смешанные методы анализа позволили всесторонне оценить влияние изучаемого феномена и подкрепить статистические результаты цитатами и наблюдениями из реального опыта.

Анализ учебной документации показал, что творчество Сянь Синхая включено в учебный план подготовки учителей музыки весьма системно и разнопланово. Согласно учебному плану Сычуаньского педагогического университета, 11 из 46 дисциплин специальности прямо предусматривают обращение к произведениям композитора. Во-первых, это общегуманитарные курсы, формирующие исторический и идеологический кругозор студентов: так, в курсе «История современной Китая» студенты знакомятся с биографией Сянь Синхая как выдающегося деятеля культуры своего времени. В дисциплине «Идеология и ценности (Основы этики и права)» изучение сопровождается глубоким анализом значения «Оды Хуанхэ» для воспитания патриотизма у молодежи. Во-вторых, произведения Сянь Синхая интегрированы в профильные музыковедческие дисциплины: «История китайской музыки», «Музыка Новой Эры Китая (современная)», «Анализ музыкальных форм и произведений», «Основы гармонии» и др. В курсах истории музыки творчество композитора рассматривается в историко-культурном контексте – учебники содержат около 30 страниц, посвященных жизни Сянь Синхая и разбору его главных сочинений. В курсах теории и анализа музыки его произведения используются как практические кейсы для детального разбора: например, учебное пособие по анализу форм содержит порядка 20 страниц анализа партитуры «Оды Хуанхэ» и других патриотических хоровых сюит композитора. В этом же курсе студентам предлагается практически исполнить фрагменты «Оды Хуанхэ» хором, что закрепляет теоретические знания на практике. Наконец, в старших курсах чтение и анализ произведений Сянь Синхая продолжается в рамках спецсеминаров и элективов – например, в курсе «Изучение музыкальной классики Новой Китая» студенты знакомятся с биографией композитора и выполняют развернутую творческую работу (эссе или презентацию) по «Оде Хуанхэ» объемом ~26 страниц печатного текста.

Следует подчеркнуть, что основное внимание в программе уделено именно оратории «Ода Хуанхэ» как центральному произведению Сянь Синхая, однако не ограничивается ею. В различных курсах студенты также узнают о его других знаковых сочинениях военного периода – кантатах «Производственный марш» и «Девятое сентября» (посвящена трагическим событиям 18 сентября 1931 г.), симфонической сюите «Китайская рапсодия», симфонии «Национальное освобождение». Таким образом, формируется целостное представление о вкладе композитора в музыкальное искусство и его идеях. Глубина изучения варьируется: в ряде курсов дается общее ознакомление (биографическая справка о композиторе в связи с историческим материалом урока), в других – углубленный разбор

(анализ нотного текста, обсуждение художественных приемов, самостоятельная работа студентов с произведением). Практически во всех случаях материал Сянь Синхая включается в систему оценивания: например, экзаменационные билеты по теории музыки и истории музыки содержат вопросы о «Оде Хуанхэ» (о сюжете, музыкальных средствах, значении произведения), либо студентам предлагаются творческие задания – написать реферат, подготовить дирижерскую интерпретацию фрагмента кантаты, сделать презентацию о композиторе и т.д.

Институциональная укорененность этого содержания подтверждается и анализом учебников: практически все профильные пособия, используемые на факультете, содержат разделы о Сянь Синхае. В частности, учебник по истории китайской музыки включает главу объемом ~31 страницу, посвященную жизни композитора и анализу «Оды Хуанхэ». Учебник по анализу музыкальных произведений подробно разбирает формы нескольких сочинений Сянь Синхая (в сумме ~20 страниц). Пособие по гармонии предлагает пример анализа хорового фрагмента «Оды Хуанхэ» (около 8 страниц) с акцентом на народно-песенной ладовой основе произведения. Даже в междисциплинарных курсах (например, «История культурных контактов Китая и Запада») упоминается факт обучения Сянь Синхая в Парижской консерватории как пример плодотворного взаимодействия музыкальных культур. Таким образом, практическая работа, проведенная в Сычуаньском педагогическом университете, демонстрирует системность: произведения Сянь Синхая встроены в образовательный процесс на уровне учебных программ, литературы и методических рекомендаций, а не эпизодически. Это создает предпосылки для всестороннего влияния данного содержания на студентов.

Результаты опроса студентов подтвердили ожидаемый положительный эффект от изучения произведений Сянь Синхая. Прежде всего, большинство студентов регулярно сталкиваются с этим материалом в ходе обучения. Лишь 1 из 80 респондентов указал, что «никогда» не встречался с произведениями композитора на занятиях (этот ответ дали первокурсник в самом начале обучения). Остальные 79 разделились следующим образом: ~45% оценивают частоту как высокую или очень высокую (варианты «часто» – 34% и «очень часто» – 20%), ~30% – как умеренную («иногда»), и ~24% признают, что обращение было эпизодическим («редко»). Средний балл частоты по выборке составляет 3,9 из 5, что свидетельствует о достаточно интенсивной насыщенности учебного процесса данным содержанием. При этом обнаружены различия по курсам обучения: например, студенты 3–4 курса в среднем отметили более частое изучение наследия Сянь Синхая (около 3,7 балла), тогда как у второкурсников этот показатель ниже (≈2,9). Такой разброс объясним учебным планом: на 2-м курсе основное внимание уделяется западной музыке, тогда как патриотический компонент ярче выражен на 1-м курсе (в общеисторических дисциплинах) и на старших курсах (специализированные семинары и творческие проекты). Тем не менее даже младшекурсники получают первоначальное знакомство с «Одой Хуанхэ» в рамках обязательных курсов, а старшекурсники возвращаются к ней на новом уровне понимания.

По собственным оценкам студентов, изучение произведений Сянь Синхая существенно обогащает их эмоционально-ценностный опыт. На утверждение

«Изучение творчества Сянь Синхая усилило мое чувство патриотизма и повлияло на мировоззрение» средняя оценка составила 4,3 из 5. Причем не менее 85% респондентов выбрали высокие баллы (4 или 5), что говорит о почти повсеместном признании воспитательного эффекта. Примечательно, что отрицательных оценок (1 – «совершенно не согласен») не поставил ни один студент; минимальная отметка была «3» (нейтрально) у нескольких человек. Эти количественные данные согласуются с открытыми ответами, где студенты эмоционально описывают влияние «Оды Хуанхэ» на их чувства. Многие отмечали, что музыка Сянь Синхая позволила им глубже прочувствовать историю страны: «Эти произведения дали мне более непосредственное и глубокое переживание трагизма и величия эпохи войны, чем сухие строки учебника истории», – написал один из респондентов. Другой отметил: «Я впервые так остро ощутил гордость за наш народ – слушая “Оду Хуанхэ”, мурашки шли по коже, и я понял, каким мощным оружием может быть музыка в трудные для страны времена». Такие свидетельства подтверждают мнение исследователей о том, что «Ода Хуанхэ» несет в себе мощный заряд национального духа, способный пробудить у молодежи чувство гордости и солидарности с подвигами прошлого.

Важно отметить, что ценностный эффект проявился не только в общепатриотических эмоциях, но и в более осознанных культурных ориентациях. Около половины студентов указали, что знакомство с наследием Сянь Синхая укрепило их интерес и уважение к традиционной культуре Китая, помогло осознать ценность национальной музыкальной культуры. Например, в одной из типичных анкетных фраз отмечалось: «Музыка Сянь Синхая повысила мою уверенность в богатстве китайской культуры и желание ее изучать дальше». Эта линия соответствует задаче формирования у студентов культурной идентичности, о которой говорилось во введении. Как показало исследование, патриотическое музыкальное воспитание выполняет еще и функцию культурно-просветительскую: студенты не только испытывают гордость за прошлое, но и начинают лучше понимать истоки национального музыкального искусства, ценить народные мелодии, интонации, лежащие в основе произведений композитора. В этом плане наши результаты созвучны выводу Л.Сяохуэй о том, что красная музыкальная классика, такая как «Ода Хуанхэ», «концентрирует в себе дух эпохи и народный характер, становясь культурным знаменем, передаваемым из поколения в поколение» [3]. Наши респонденты фактически подтвердили непреходящую актуальность этого «знамени»: даже современная молодежь, находясь уже в других исторических условиях, эмоционально откликается на музыку военных лет и черпает в ней ценности, соотносимые с сегодняшним днем.

Особый интерес представляет вопрос, как патриотическое содержание сказалось на самих студентах как на будущих педагогах. По данным опроса, значительная часть респондентов (примерно 1/5) прямо указали на возникновение или укрепление у них профессионально-педагогической мотивации, связанной с изученным материалом. Студенты 3–4 курсов особенно подчеркивали, что пример Сянь Синхая вдохновил их на осознание миссии музыканта-учителя – нести культуру людям, воспитывать новые поколения через музыку. «Изучение “Оды Хуанхэ” сделало меня более сознательным и ответственным будущим учителем»

– заявил один из старшекурсников. Другой заметил: «Теперь я понимаю, как можно соединить музыку с воспитанием характера, и постараюсь применить это, когда сам стану преподавать». Около 15% опрошенных сообщили, что планируют использовать произведения Сянь Синхая в своей будущей педагогической деятельности – на уроках музыки в школе, во внеклассной работе, в патриотических мероприятиях. Они рассматривают эти произведения как ценный методический материал: эмоционально воздействующий, исторически содержательный и доступный для исполнения учебными коллективами (например, школьным хором). Несколько человек даже отметили, что уже сейчас начали готовить небольшие проекты на базе практики в школах – разучивают с детьми фрагменты «Оды Хуанхэ» или рассказывают им о композиторе. Тот факт, что молодые музыканты осознанно переносят полученный опыт в плоскость своей профессиональной деятельности, свидетельствует об успешном формировании у них профессиональной идентичности, сочетающей художественно-эстетические и воспитательные аспекты.

Количественный анализ показал интересную корреляционную зависимость: студенты, чаще сталкивавшиеся с произведениями Сянь Синхая в учебном процессе, несколько ниже оценили их влияние (средний балл эффекта 3,75 у группы «очень часто» против 4,4 у группы «часто»). Такая обратная тенденция может указывать на явление «привыкания» или снижения новизны: при чрезмерно частом повторении одного и того же материала его эмоциональный отклик притупляется. В то же время те, кто имел умеренный, но регулярный контакт, демонстрировали наивысшую вовлеченность и ценностный отклик. Это важное методическое наблюдение: оптимальным выглядит включение патриотических произведений дозировано, но в разных формах – тогда сохраняется интерес и каждое новое обращение раскрывает материал под новым углом. Кроме того, обнаружена положительная корреляция ($r \approx +0{,}4$) между тем, насколько студент почувствовал рост патриотизма, и тем, насколько он выразил готовность применять полученный опыт в профессии (по совокупности самооценочных пунктов). Иными словами, сильный личный эмоциональный отклик зачастую сопровождается возникновением профессиональной мотивации. Это согласуется с теми теоретическими представлениями, что формирование ценностных установок у будущего учителя напрямую влияет на его педагогическое призвание и желание передавать ценности своим ученикам. Наши данные демонстрируют именно такой механизм: прочувствовав идею служения Родине через музыку, студенты проецируют ее на себя и принимают как часть собственной профессиональной идентичности.

Анкетирование преподавателей музыкального факультета позволило подтвердить и с профессиональной стороны значимость использования наследия Сянь Синхая. Все опрошенные педагоги так или иначе знакомят студентов с его произведениями, различия были лишь в частоте и формах работы. Около половины (12 из 24) делают это регулярно (варианты «часто» и «постоянно»), причем стаж работы значимо влиял на показатель: преподаватели с опытом более 20 лет, как правило, чаще используют патриотический репертуар в курсе, тогда как молодые специалисты менее уверенно его интегрируют. Основные формы работы

с материалом разнообразны: 54% педагогов практикуют разбор и прослушивание произведений на лекциях («теоретическое осмысление через слушание»), 33% – включают исполнение (например, разучивание хором отрывков, инструментальное проигрывание тем), ряд преподавателей используют проблемное обсуждение текста кантаты, предложенное студентам для самостоятельной подготовки. Цели, которые при этом преследуются, распределились между эстетическими и воспитательными: так, 42% преподавателей выделили развитие художественно-исполнительских навыков (работа над выразительностью исполнения, анализ формы как упражнение в музыкальном мышлении), а 38% – именно воспитание ценностей и гражданственности (формирование у студентов бережного отношения к национальной культуре, патриотических чувств). Многие отмечали комплексность целей: например, один из руководителей хора указал в анкете, что разучивание «Оды Хуанхэ» с хоровым классом одновременно улучшает ансамблевые навыки и «позволяет студентам прочувствовать на практике великий дух, воплощенный в музыке, что воспитывает их как личностей».

Преподаватели в целом высоко оценивают педагогический эффект включения творчества Сянь Синхая в обучение. 87% респондентов согласились, что такие занятия заметно повышают интерес студентов к курсу – многие студенты проявляют энтузиазм, активно участвуют в обсуждениях, задают вопросы об историческом контексте произведений. По словам одного педагога, «когда на занятии звучит “Ода Хуанхэ”, аудитория буквально замирает – у многих появляется блеск в глазах и неподдельные эмоции, чего трудно добиться на обычной лекции по теории». Кроме того, 79% преподавателей отметили, что через подобные произведения им легче донести до студентов мысль о социальной роли музыки и соединить учебный материал с идеями морально-ценностного характера. Фактически, по мнению опрошенных, происходит реализация принципа «образование + воспитание»: классический музыкально-теоретический разбор сочетается с идеологической беседой о смыслах, заключенных в нем. Один из вопросов анкеты предлагал оценить утверждение: «Использование произведений Сянь Синхая на занятиях помогает достичь воспитательных целей (патриотизм, ценности), не выходя за рамки учебной программы». С этим согласились 91% педагогов, то есть почти все отметили воспитательный потенциал материала. Это согласуется с концепцией «курсового патриотического воспитания», официально внедряемой в Китае: сами преподаватели подтверждают, что патриотические произведения органично вписываются в содержание дисциплин и служат эффективным инструментом формирования необходимых качеств студентов.

Интересно, что преподаватели также указали и на профессионально-методические плоды подобной работы. Около половины из них заметили, что студенты, изучая «Оду Хуанхэ», приобретают методический опыт: учатся анализировать, как можно преподнести идеологический подтекст музыкального произведения школьникам, какие исторические факты и образы важно упомянуть, как эмоционально вовлечь слушателей. Более 60% преподавателей выразили мнение, что включение в программу таких примеров готовит студентов к реализации воспитательной функции уже в их собственной педагогической практике. Другими словами, на занятиях в вузе моделируется тот самый подход, который они затем

должны применять в школах – интеграция искусства и воспитания. Таким образом, формируется профессиональная компетентность будущих учителей музыки в области музыкально-патриотического воспитания. Этот вывод напрямую подтверждает цель учебного плана: подготовить учителя, способного «соединять художественное воспитание с воспитанием гражданственности». Наши данные показывают, что преподаватели осознают эту цель и активно работают над ее достижением, считая творчество Сянь Синхая одним из удобных и удачных средств для этого.

Обобщая результаты, можно констатировать, что практический опыт Сычуаньского педагогического университета подтверждает высокую эффективность использования патриотической музыкальной классики в профессиональной подготовке учителей. Воспитательное воздействие произведений Сянь Синхая отчетливо прослеживается на эмоциональном уровне (патриотический подъем, гордость, сопричастность), на когнитивном уровне (расширение знаний о национальной культуре, истории, понимание роли музыки в обществе) и на уровне деятельностных установок (стремление использовать полученное знание и репертуар в педагогической практике). При этом эстетическое развитие не остается в стороне: студенты параллельно совершенствуют навыки музыкального анализа, исполнения, осваивают новые образцы хорового и симфонического жанра. Такой многогранный эффект вполне объясним с позиций теории искусства как синтеза эмоционального и рационального: патриотическая музыка Сянь Синхая обладает художественной ценностью, достаточной для развития вкуса и мастерства, и одновременно глубоким содержанием, затрагивающим личность. Как отмечают исследователи, красная музыкальная классика сочетает в себе эстетическую значимость и воспитательную функцию, служа связующим звеном между культурной традицией и современными ценностями. Наше исследование на практическом уровне подтвердило эту двуединую роль: студенты воспринимают «Оду Хуанхэ» и другие сочинения не только как часть учебного репертуара, но и как нравственный ориентир и источник профессионального вдохновения.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе Сычуаньского педагогического университета, показало, что включение произведений Сянь Синхая (в первую очередь оратории «Ода Хуанхэ») в систему подготовки учителей музыки отвечает целям и задачам современного музыкального образования. Во-первых, продемонстрирована системность подхода: патриотическое содержание пронизывает ряд дисциплин учебного плана, что позволяет формировать у студентов целостное представление о роли музыки в истории и обществе. Изучение творчества Сянь Синхая не ограничивается рамками одного курса, а многократно подкрепляется на разных этапах обучения – от общекультурных курсов до специализированных практикумов. Во-вторых, установлена высокая эффективность такого содержания с точки зрения воспитания патриотизма и гражданских ценностей у студентов. Большинство обучающихся отметили усиление любви к Родине, уважения к национальной культуре, понимания исторических уроков через знакомство с музыкой военного времени. У них сформировались более четкие ценностные ориентации и мировоззренческие позиции, соответствующие целям воспитательной работы в вузе. В-третьих, выявлено положительное влияние

и на профессиональную подготовку будущих педагогов: работа с «Одой Хуанхэ» и подобными произведениями способствует осознанию студентами воспитательной миссии учителя музыки, развивает их методические умения интегрировать культурно-исторический материал в урок, повышает уверенность в значимости своей профессии как транслятора ценностей. И студенты, и преподаватели едины во мнении, что произведения Сянь Синхая обладают мощным педагогическим потенциалом, и их дальнейшее использование в образовании оправдано. Можно заключить, что результаты практической работы соответствуют целям музыкального образования в педагогическом вузе, заключающимся в гармоничном сочетании эстетического развития личности с воспитанием патриотизма и нравственных качеств.

Практические рекомендации. Опираясь на полученные выводы, можно рекомендовать более широкое внедрение проверенной практики в других вузах и образовательных учреждениях. Желательно разрабатывать методические пособия для преподавателей, включающие сценарии занятий с анализом патриотических музыкальных произведений, такие как «Ода Хуанхэ», и адаптировать их для различных уровней – от школ до университетов. Важно соблюдать баланс: избежать чрезмерного повторения одного произведения, вместо этого предлагая разнообразие репертуара сходной направленности и чередуя формы работы (слушание, исполнение, обсуждение). Перспективным направлением является дальнейшее исследование влияния музыкально-патриотического воспитания на долгосрочные установки молодых специалистов: будут ли выпускники, прошедшие подобную школу, применять эти подходы в своей педагогической деятельности и с какими результатами. Наше исследование заложило основу для понимания механизма формирования профессиональной идентичности через приобщение к музыкальному наследию, и дальнейшие работы могут углубить эти знания на более широком выборочном материале.

Список источников

1. Ло Айхуа. Сянь Синхай: народный музыкант // Современная музыка. 2021. № 7, сводн. вып. С. 96–97.

2. Лю К., Ван Ч. Роль кантаты «Желтая река» в укреплении сознания единой китайской нации // Голос Хуанхэ. 2024. № 21. С. 40–43.

3. Лю Сяохуэй. Процесс канонизации кантаты «Желтая река» и эстетическая ценность красной музыки // Вестник Сианьской консерватории музыки. 2024. Т. 43, № 3. С. 137–141.

4. У Айхун. Пути интеграции идеологического воспитания в преподавание музыкального анализа: на примере кантаты «Желтая река» // Педагогическое образование. 2024. № 10. С. 10–11.

5. Юэ Хэдун. Национальный дух и художественные приемы в кантате «Желтая река» // Голос Хуанхэ. 2025. № 4. С. 12–15.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

Научная статья

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ КЛУБОВ ГУЧЖЭН В ЭСТЕТИЧЕСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ КЛУБА ГУЧЖЭН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ШУНЬВЭНЬ В ЦЗИНАНЕ)

Ян И,
аспирант,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

Аннотация. Стандарты учебной программы по музыке для обязательного образования (издание 2022 г.) гласят: «Музыкальное образование должно придерживаться эстетического воспитания в качестве своего основного принципа. Выдающаяся традиционная музыка разнообразных этнических групп Китая должна стать важной составляющей музыкального образования. Учащихся следует активно поощрять к участию в различных художественных мероприятиях, чтобы укрепить их чувство национальной идентичности и воспитать патриотические чувства». Гучжэн как инструмент, в высшей степени представляющий традиционную китайскую музыку, обладает глубоким историческим и культурным значением, характерным тембром и разнообразными техниками игры. Он стал популярным выбором среди многих детей в современном Китае для изучения традиционных инструментов. Клубы гучжэн в начальной школе, как институционализированные музыкальные учреждения в школах, обладают особыми форматами обучения и подходами к преподаванию, служа важными платформами для эстетического образования. В педагогической практике обучение детей игре на гучжэн должно быть интегрировано с эстетическим образованием, что позволит ученикам улучшить свое музыкальное восприятие наряду с освоением навыков игры на инструменте. На примере клуба гучжэн начальной школы Шунвэнь г. Цзинаня проанализировано текущее состояние учебного процесса, выявляются существующие проблемы, а на основе эстетических требований к музыкальному образованию в соответствии с новыми стандартами музыкального образования предлагаются соответствующие рекомендации по развитию учебной практики клуба гучжэн в начальных школах.

Ключевые слова: клуб гучжэн, обучение детей игре на гучжэн, музыкальное образование, начальное образование, эстетическое воспитание

Для цитирования: Ян И. Исследование интеграции клубов гучжэн в эстетическое музыкальное образование в начальных школах: на примере клуба гучжэн в начальной школе Шуньвэнь в Цзинане // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания / сост. Н.И. Абдуллаева. Астрахань: Астраханский гос. ун-т им. В.Н. Татищева, 2026. С. 310–315.

Новые образовательные стандарты четко определяют эстетическое воспитание как ключевую задачу музыкальных курсов, подчеркивая, что музыкальное образование должно выполнять функцию эстетического развития [3]. В данном контексте интеграция эстетического воспитания в преподавание в музыкальных клубах не только расширяет формы клубной деятельности, но и обеспечивает более наглядное воплощение эстетической функции музыки. Гучжэн, являясь

© Ян И, 2026

representative традиционным китайским народным инструментом, воплощает богатую историю и культуру, отражая уникальную мелодическую гармонию национальной музыки. Создание клуба гучжэн в рамках музыкального образования в начальной школе позволяет учащимся не только познакомиться с глубиной традиционной китайской культуры через изучение конструкции инструмента и классических произведений, постепенно формируя многогранное эстетическое восприятие, но и развивать чувство коллективизма в процессе ансамблевых репетиций, достигая тем самым совместного развития эстетического воспитания и комплексных качеств личности.

Клуб гучжэн в начальной школе в настоящее время находится на начальной стадии развития. Несмотря на определенные успехи в практике преподавания, остается ряд проблем. На примере клуба гучжэн в начальной школе Шуньвэнь в Цзинане в данной работе исследуется интеграция клубов гучжэн в эстетическое образование в рамках музыкального образования в начальной школе.

В рамках организации учебного процесса занятия клуба гучжэн проводятся по пятницам на седьмом и восьмом уроках, их общая продолжительность составляет полтора часа. Данная деятельность относится к внеурочной работе в системе школьного образования. В этот временной промежуток у школьников отсутствует учебная нагрузка по другим предметам, что позволяет им полностью сосредоточиться на работе клуба. В состав клуба входят 20 школьников 2–6 классов, каждый из которых обладает базовой подготовкой по игре на гучжэне. Формат занятий преимущественно сочетает самостоятельные упражнения и коллективные репетиции, что способствует, с одной стороны, проявлению личной инициативы, а с другой – развитию навыков коллективного взаимодействия.

Что касается содержания учебной программы, учебная программа клуба гучжэн в основном сосредоточена на технике исполнения и разучивании законченных музыкальных произведений. Изучение базовой исполнительской техники включает постановку аппликатуры и правильной позиции рук, а также освоение элементарной музыкальной теории, включая основные термины. Как народный инструмент, гучжэн наследует традиционную пятиступенную звуковую систему (do-re-mi-sol-la), где основной тональностью является D. При обучении аппликатуре основное внимание уделяется четырем основным способам звукоизвлечения: «да-гоу-мо-то» (пиццикато безымянным, средним, указательным и большим пальцами). Наиболее часто используемыми приемами игры являются глиссандо и тремоло. В ходе обучения преподаватель, как правило, применяет метод показа, сочетая его с примерами из повседневной жизни, чтобы облегчить усвоение материала учащимися.

В отношении подбора репертуара, большинство произведений, исполняемых клубом, отбираются из учебных пособий для тестов на определение уровня владения гучжэном, при этом единого школьного учебника не разработано. Преподаватель клуба выбирает произведения для изучения, руководствуясь реальной ситуацией и восприимчивостью школьников. На начальном этапе произведения обладают невысокой сложностью, но отличаются репрезентативной мелодикой, что облегчает детям понимание содержания композиций и формирует первоначальные эстетические представления. На среднем и продвинутом этапах, после

формирования определенного понимания ритма и интонации, проводится разбор мелодической структуры, что способствует постепенному расширению эстетических способностей. Весь учебный процесс выстроен по принципу «от простого к сложному». В целом в репертуар преимущественно входят несложные произведения, исполняемые в унисон, такие как «Жасмин»), «На золотой горе Пекина», а также некоторые современные популярные мелодии. На поздних этапах, при достаточном уровне владения базовой техникой, в программу включаются простые ансамбли из двух голосов, например, «Люди радуются обильному урожаю» и «Песнь рыбака в ночи».

В настоящее время обучение в клубе гучжэн в этой начальной школе сосредоточено на изучении и репетиции произведений. При обучении репертуару преобладает методическая демонстрация, фраза за фразой, при этом обучение попрежнему сосредоточено в основном на технике игры. При таком подходе относительно игнорируется интерпретация композиционного контекста произведения и эмоциональное выражение в каждой части. Такой жесткий подход к обучению и традиционные методы практики приводят к довольно механическому обучению учеников, что снижает их эстетическое восприятие. В связи с этим клуб гучжэн требует от учителей диверсификации форматов обучения и экспериментирования с различными контекстами обучения. Используя инновационные методы обучения для привлечения интереса учеников, они могут одновременно развивать эстетические способности и формировать правильные эстетические концепции.

Кроме того, отсутствие унифицированных учебных материалов, адаптированных для занятий в клубе гучжэн начальной школы, представляет собой один из факторов, сдерживающих развитие клуба и реализацию эстетического воспитания. В настоящее время репертуар для обучения преимущественно формируется из произведений, взятых из пособий для тестов на определение уровня владения инструментом. Это, в свою очередь, ограничивает репертуарные рамки ориентацией на требования экзаменов, что неизбежно смещает акцент в сторону технически сложных пьес. В результате зачастую упускаются из виду произведения, обладающие культурной глубиной или современной эстетической ценностью, которые могли бы быть более подходящими для учащихся начальных классов. Таким образом, содержание курса лишено систематического планирования в области эстетического воспитания. По мнению автора, учебные материалы для клуба гучжэн должны выйти за рамки традиционного подхода к разработке, ориентированного исключительно на технику. Основываясь на возрастных характеристиках и познавательных закономерностях школьников, необходимо интегрировать такие цели, как музыкальная выразительность, культурное понимание, творческая практика и эстетический опыт, создавая специализированные учебные материалы, сочетающие занимательность и культурную насыщенность.

Большинство произведений для гучжэн посвящены темам эмоций, пейзажей и повествований. Их выразительные приемы и мелодическое развитие отражают эстетические представления композитора. Тщательно интегрируя эти эстетические аспекты в каждый музыкальный фрагмент, можно эффективно понять

и оценить даже самые глубокие произведения. Контекстуальный подход к обучению предполагает, что учитель использует историю создания композиции в качестве отправной точки, устанавливая соответствующие повествовательные нити для разных частей, чтобы сплести всю пьесу в единую историю. Это позволяет ученикам изучать мелодии в повествовательном контексте, что дает им возможность глубоко оценить красоту произведений.

На примере композиции для гучжэн «Песнь рыбака в ночи» можно сказать, что эта композиция отличается четкой структурой и мелодичной, чарующей мелодией, что делает ее любимой среди многих учеников и отличным выбором для эстетического образования в клубах гучжэн начальной школы [2].

Медленная вступительная часть изображает сцену заката. Рыбаки плывут по озеру, наслаждаясь удовлетворением после дневного труда. Легкий ветерок рябит поверхность озера. Во время исполнения правая рука щиплет струны в басовом регистре двумя пальцами, а левая рука мягко нажимает на струны три раза подряд, создавая ощущение эфирной дальности. Визуализация этой яркой сцены во время нажатия на струны помогает ученикам понять художественную концепцию пьесы, что приводит к более выразительному исполнению. В части allegro мелодия ярко изображает энергичное гребление рыбаков и плеск волн, достигая радостной кульминации. Сложные техники пальцев, используемые во время исполнения, ярко изображают бурные волны, при этом весь пассаж проходит три вариации, постепенно усиливающиеся в динамике и темпе. Воссоздавая эту сцену с помощью повествования, ученики могут почувствовать жар момента, как будто он разворачивается перед их глазами.

Применение ситуативных методов обучения создает для учеников полную повествовательную структуру, удовлетворяющую естественное любопытство детей младшего школьного возраста. Этот иммерсивный подход позволяет им непосредственно ощутить эмоциональные перемены в произведениях. В отрывках, допускающих открытую интерпретацию, учеников поощряют самостоятельно устанавливать контекстуальные связи, что позволяет учесть разнообразные эстетические предпочтения и дает каждому ученику возможность получить свой уникальный эстетический опыт.

На современном этапе преподавание в клубе гучжэн начальной школы в основном основывается на произведениях из репертуара для тестов на определение уровня, при этом отлаженная система учебных материалов еще не сформирована. Учебные пособия для клуба гучжэн должны сочетать такие цели, как музыкальная выразительность и творческая практика, уделяя особое внимание эстетическому опыту, и представлять собой специализированные материалы, обладающие занимательностью и культурной насыщенностью. Подобные учебные ресурсы призваны служить не только инструментом педагогической практики, но и важным носителем, способным пробудить у школьников интерес к обучению, а также сформировать эстетические способности и художественную культуру.

При выборе репертуара для учебных материалов следует уделять приоритетное внимание изучению и освоению традиционных произведений для цитры. Эти произведения воплощают богатый исторический и культурный контекст,

передавая через музыку обычаи, традиции и эстетические представления китайского народа. Традиционные композиции, такие как «Высокие горы и текущие воды» и «Красное солнце над горой Цзинган», особенно помогают студентам глубоко понять традиционную китайскую культуру и воспитать национальное самосознание. Традиционные произведения для цитры охватывают различные формы выражения в китайской классической музыке. Изучая их, учащиеся могут оценить музыкальное разнообразие, развить художественную чувствительность и сформировать утонченный эстетический вкус. Содержание учебных материалов может включать культурные описания произведений и анализ техники исполнения. Это позволяет учащимся углубиться в мелодии и стили композиций для цитры, совершенствуя свои навыки игры и понимая эмоции, выраженные в произведениях. В результате они могут привносить свои собственные интерпретации в исполнение, достигая эстетического опыта и повышая свою художественную выразительность.

Учитывая особенности обучения учащихся начальной школы, особенно важно включать в учебные материалы яркие и творческие контекстуальные элементы. Например, определение тем в рамках различных сценариев или введение увлекательных упражнений не только стимулирует интерес учащихся к обучению, но и позволяет им легче осваивать игровые техники. Включение в учебники ансамблевых произведений позволяет ученикам улучшить свои навыки командной работы благодаря совместному исполнению, испытывая гармоническую красоту музыки.

Учебники должны активно использовать смешанную модель обучения, сочетающую печатные материалы с современными ресурсами, дополненную специальной онлайн-платформой для обучения с демонстрационными видеороликами и интерактивными упражнениями после уроков. Такой подход в полной мере использует современные технологии для обогащения учебных ресурсов, демонстрируя как техническое мастерство исполнения на гучжэне, так и его культурное значение.

В целом, в данном исследовании рассматривается текущее состояние преподавания в клубах гучжэн в начальных школах и выявляются проблемы в практике эстетического образования: чрезмерный акцент на технику исполнения в ущерб эстетическому опыту в сочетании с отсутствием систематизированных учебных материалов. Для устранения этих недостатков и содействия гармоничному объединению навыков игры на гучжэн с эстетическим образованием предлагаются следующие педагогические рекомендации:

- стимулировать эстетическое воображение учащихся посредством контекстуального обучения;
- разработать специализированные учебные материалы, адаптированные для обучения в клубах гучжэн в начальных школах.

Как проявление разнообразных форм музыкального образования, клубы гучжэн в начальных школах служат конкретным воплощением функции эстетического образования. Интеграция эстетического образования в преподавание в клубах гучжэн не только углубляет понимание учащимися традиционной китайской музыкальной культуры и способствует формированию национальной

идентичности, но и улучшает их художественное самовыражение и общую культурную грамотность. Следовательно, включение музыкального эстетического образования в клубы гучжэн в начальных школах имеет большую ценность.

Список источников

1. Линь Лин. Универсальное учебное пособие для проведения по всей стране теста на определение уровня художественного мастерства. Пекин: Китайское молодежн. изд-во, 2012. 96 с.

2. Лян Линсюэ. Исследование метода обучения «дополнение звука резонансом» в клубах гучжэн начальной школы: на примере «Песнь рыбака в ночи». Чунцин, 2021. 60 с.

3. Стандарты учебной программы по музыке для обязательного образования / Министерство образования КНР. Пекин: Пекинский пед. ун-т, 2022

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of interest: the author declare no conflicts of interests.

XII Всероссийская
научно-практическая конференция
с международным участием

«ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ»

Материалы

07 ноября 2025 г.,
г. Знаменск

Филиал АГУ им. В.Н. Татищева в г. Знаменске Астраханской области,
кафедра педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин,
кафедра английского языка и профессиональных коммуникаций

Составитель
Наиля Ильдусовна Абдуллаева

Техническое редактирование, верстка
С.Н. Лычагиной

Заказ № 4782. Тираж 200 электрон. оптич. дисков
(первый завод – 8 электрон. оптич. дисков).
Уч.-изд. л. 19,1. Объем данных 5,07 Мб.

Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева
414056, г. Астрахань, ул. Татищева, зд. 20а.
тел. (8512) 24-66-60 (доб. 3)
E-mail: asupress@yandex.ru