

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026

Сборник статей Всероссийской
научно-практической конференции,
состоявшейся 19 февраля 2026 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2026

УДК 37
ББК 74
В85

Ответственные редакторы:
Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

В85 Всероссийские педагогические чтения 2026 : сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции (19 февраля 2026 г.).
— Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. — 134 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00276-012-1

Настоящий сборник составлен по материалам Всероссийской научно-практической конференции ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026, состоявшейся 19 февраля 2026 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными педагогами. Целями проведения конференции являлись обсуждение практических вопросов современной педагогики, развитие методов и средств получения научных данных, обсуждение результатов исследований, полученных специалистами в охватываемых областях, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00276-012-1

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2026
© МЦНП «НОВАЯ НАУКА» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2026

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:

Аймурзина Б.Т., доктор экономических наук
Ахмедова Н.Р., доктор искусствоведения
Битокова С.Х., доктор филологических наук
Блинкова Л.П., доктор биологических наук
Гапоненко И.О., доктор филологических наук
Героева Л.М., доктор педагогических наук
Добжанская О.Э., доктор искусствоведения
Доровских Г.Н., доктор медицинских наук
Дорохова Н.И., кандидат филологических наук
Ергалиева Р.А., доктор искусствоведения
Ершова Л.В., доктор педагогических наук
Зайцева С.А., доктор педагогических наук
Зверева Т.В., доктор филологических наук
Казакова А.Ю., доктор социологических наук
Кобозева И.С., доктор педагогических наук
Кулеш А.И., доктор филологических наук
Мантатова Н.В., доктор ветеринарных наук
Мокшин Г.Н., доктор исторических наук
Муратова Е.Ю., доктор филологических наук
Никонов М.В., доктор сельскохозяйственных наук
Панков Д.А., доктор экономических наук
Петров О.Ю., доктор сельскохозяйственных наук
Поснова М.В., кандидат философских наук
Рыбаков Н.С., доктор философских наук
Сансызбаева Г.А., кандидат экономических наук
Симонова С.А., доктор философских наук
Ханиева И.М., доктор сельскохозяйственных наук
Хугаева Р.Г., кандидат юридических наук
Червинец Ю.В., доктор медицинских наук
Чистякова О.В., доктор экономических наук
Чумичева Р.М., доктор педагогических наук

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	7
ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ	8
<i>Раишковская Валентина Ивановна</i>	
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОВЕНЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	13
<i>Качалов Вадим Юрьевич, Наговицына Каролина Александровна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	19
ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ВИД ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	20
<i>Коробенко Марина Юрьевна, Жидов Андрей Владимирович</i>	
РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	27
<i>Исалова Патимат Муъминовна</i>	
СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	33
СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ КАЖДОГО СТУДЕНТА С СИНДРОМОМ САВАНТА И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС).....	34
<i>Орлова Виктория Викторовна</i>	
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ШКОЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	39
<i>Митансина Елена Вячеславовна, Мякотина Анна Александровна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	45
КЕЙС-МЕТОД (CASE STUDY) НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ (СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЙ, ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ).....	46
<i>Зыза Алина Сергеевна</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ.....	53
<i>Коробицина Ирина Владимировна</i>	

СЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	59
ПРОВОКАТИВНЫЙ МЕТОД КАК РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	60
<i>Маслицкая Ксения Николаевна</i>	
СЕКЦИЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	65
СПЕЦИФИКА ВЫБОРА ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	66
<i>Торкунова Юлия Владимировна, Гатиатуллин Артур Асхатович</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	71
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЕТЕРИНАРНОМ ВУЗЕ.....	72
<i>Соколова Анастасия Сергеевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТИКО-КОНСТРУИРОВАНИЯ.....	78
<i>Поликарпова Елена Викторовна, Маненкова Татьяна Николаевна</i>	
СЕКЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ.....	83
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И МУЗЫКИ.....	84
<i>Рябова Оксана Владимировна</i>	
СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....	91
НАРУШЕНИЕ РЕЧИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛОГИИ	92
<i>Таджибова Зайнаб Тагировна</i>	
СЕКЦИЯ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	96
ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А. МАРТЫНОВОЙ ПО РАЗВИТИЮ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СЛОБОЖАНЩИНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	97
<i>Туренко Наталия Николаевна</i>	

РЕОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ И АЛЕКСАНДРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ В СЕРЕДИНЕ XIX ВЕКА.....	102
<i>Ахметшин Шамиль Камилевич</i>	
СЕКЦИЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ	111
СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВАРИАНТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	112
<i>Жукова Ольга Владимировна</i>	
СЕКЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	117
ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТКАНИ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА МУЗЫКИ И.С. БАХА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ДМШ И ДШИ.....	118
<i>Привалова Юлия Николаевна</i>	

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Рашковская Валентина Ивановна

д.пед.н., профессор
Крымский университет культуры,
искусства и туризма

Аннотация: В статье рассмотрены особенности специальных методов искусствоведческой педагогики в духовном развитии личности средствами иконописи. Прослеживается динамика педагогического использования специальных методов в авторской методике поэтапного духовного развития личности: пропедевтическом, аскиологическом и духовно-праксиологическом. Показан педагогический потенциал специальных методов, позволяющий воспринять иконопись от эстетических до духовно-онтологических уровней.

Ключевые слова: духовное развитие, специфические методы: «прикосновение», невербально-созерцательный, «введение» в духовное пространство, образно-символический, «внутренней тишины», диалогическое художественное общение.

FEATURES OF SPECIFIC METHODS IN ART PEDAGOGY

Rashkovskaya Valentina Ivanovna

Abstract: This article examines the specific features of specialized art history pedagogy in the spiritual development of individuals through icon painting. It traces the dynamics of the pedagogical use of specialized methods in the author's method of step-by-step spiritual development: propaedeutic, asciological, and spiritual-praxeological. The pedagogical potential of specialized methods, allowing for the perception of icon painting from the aesthetic to the spiritual-ontological levels, is demonstrated.

Key words: spiritual development, specific methods: «touch», nonverbal-contemplative, «introduction» to spiritual space, figurative-symbolic, «inner silence», dialogic artistic communication.

Актуальность. В искусствоведческой педагогике проблеме духовного развития личности отводится значимое место. Эта проблема исследована в научных работах многих авторов в контексте личностно-ориентированного образования (А. Алексеенко, В. Братусь, Б. Вульф, В. Зеньковский, М. Пирогов, С. Пролеев, Л. Сурова, К. Ушинский, Т. Флоренская, Е. Шестун). Вместе с тем проблема духовного развития личности средствами иконописи разработана не в полной мере, что и обусловило тему данной статьи.

Целью статьи является анализ специфических методов искусствоведческой педагогики в духовном развитии личности средствами иконописи и определение динамики их педагогического воздействия на духовное развитие.

Изложение основного материала. В решении сложной проблемы духовного развития личности, в качестве методологической основы нами используется интегративный подход. Авторская разработка педагогической технологии духовного развития личности предусматривает осуществление трех взаимосвязанных этапов – пропедевтического, аскиологического и духовно-праксиологического [1, с. 43-46].

Задача *первого* этапа – пропедевтического – заключается в формировании готовности личности к духовному развитию и теоретическому осмыслению путей духовного развития средствами иконописи.

Задача *второго* этапа – аскиологического – предполагает углубление знаний тезауруса по теоретико-концептуальным, художественно-эстетическим и психолого-педагогическим основам духовного развития средствами иконописи.

Задачей *третьего* этапа – духовно-праксиологического – состоит из обобщения и систематизации полученных теоретических знаний, а также формирования практических умений художественного диалогического общения с иконой, как средством духовного развития.

Во всех этапах духовного развития используются как общепринятые педагогические, так и специфические методы, учитывающие особенности восприятия изобразительного искусства иконописи. Среди специфических нами предложены следующие методы: «прикосновения», невербально-созерцательный, «введения» в духовное пространство, образно-символический, «внутренней тишины», диалогического художественного общения.

Следует отметить, что их использование предусматривает определенную динамику. Проанализируем специфику этих методов в соответствии с

разработанными тремя этапами духовного развития: пропедевтическим, аксиологическим и духовно-праксиологическим.

На *пропедевтическом* этапе среди специфических, используются методы «прикосновения» и невербально-созерцательный. С их помощью анализируются исторический, философский и культурологический аспекты иконописи. Кроме этого, важно подчеркнуть нравственно-воспитательное значение иконы.

Так, согласно историческим источникам, икона А. Рублева «Троица» имела большое морально-нравственное значение и стала художественным проявлением духовного влияния на своих современников. Икона учит соборному единству людей, которое и ныне остается актуальным. Семиотическое «чтение» цветового колорита иконы позволяет постичь ее как «философию в красках [2, с. 121].

Посредством невербально-созерцательного метода приобретаются знания и умения художественного «прикосновения», способствующего осмыслению духовной жизни не как «приложения» к материальной, а как стремления к совершенствованию своего внутреннего мира.

Итогом пропедевтического этапа становятся понимание иконописи как невербального средства постижения духовного мира художественными средствами и стремления к духовному развитию. Метод «прикосновения» позволяет воспринять невидимый духовный мир через иконопись, «прикоснуться» к художественной специфике его изображения, постичь изобразительные приемы и их символическое «чтение».

На втором *аксиологическом* этапе, кроме вышеуказанных методов, используются также методы «введения» в духовное пространство искусства и образно-символического анализа иконописи.

Следует подчеркнуть, что пространство иконы – «не от мира сего», оно отличается от земного пространства, поскольку не подчинено логике материального мира. Поэтому для его художественного изображения используется композиционный прием обратной перспективы. В прямой перспективе линии сходятся в точку, лежащую в глубине плоскости изображения, ибо таковы особенности нашего физического зрения. В обратной перспективе, наоборот – линии сходятся в точке, лежащей снаружи иконы, т.е. там, где находится созерцающий. Композиционный прием имеет символический смысл, он создает ощущение, что икона «открывается» человеку, приглашая внутрь духовного пространства.

Например, в иконе А. Рублева «Троица» этот изобразительный прием обратной перспективы включает зрителя в тематику изображения. Он ощущает личную причастность к изображаемому; происходит художественное «прикосновение» к духовному миру. Живопись становится средством «введения» личности в духовный мир. Созерцающий задается вопросом: «Какой я в свете этой истины?» При этом он понимает, что духовное постижение требует упорядочения мыслей и чрезмерных эмоций, препятствующих духовному развитию [3, с. 95].

Кроме того, такой пространственный эффект, включающий созерцателя в художественное поле искусства, объединяет прошлое с настоящим, что имеет духовно-педагогический потенциал «чтения» времени и «связи времен» средствами искусства.

Итогом второго, аксиологического этапа становится «введение» созерцателя в духовное поле иконы и постижение аксиологии духовного мира.

На третьем, *духовно-праксиологическом* этапе в разработанную нами методику вводятся методы «внутренней тишины» и диалогического художественного общения. Созерцающий, «войдя» в художественно-духовную реальность иконописи, понимает, что постичь ее возможно только посредством практических наработок внутреннего духовного опыта.

Личность понимает, что при упорядочении эмоций и мыслей становится возможным диалогическое художественное общение посредством состояния «внутренней тишины».

На данном этапе специфические методы носят характер *онтологического* прикосновения. Метод погружения в состояние «внутренней тишины» акцентирует внимание на символику упорядоченности ликов на иконе. Так, изображения глаз на иконах («глаза – зеркало души»), выражает внутреннюю тишину человеческого сердца. Кроме того, онтологический характер метода «прикосновения» способствует возможности «измерять себя» по духовным критериям через «введение» в духовное пространство иконописи.

Следовательно, в условиях личного теоретического осмысления и приобретения умений практического диалогического общения с иконописью приобретается внутренний духовный опыт. Личность становится способной «войти» как в художественное, так и в духовное пространство иконы и аксиологического ее измерения.

Итогом третьего, *духовно-праксиологического* этапа становится: постижение онтологического единства искусства, мудрости и красоты как

средства духовного развития; приобретение теоретических знаний онтологического прикосновения к духовному миру; наработке практических умений упорядочения внутреннего мира с целью духовного совершенствования.

Таким образом, личность становится способной не только обобщить и систематизировать полученные теоретические знания, но и, овладев художественным диалогическим общением, обрести духовный опыт совершенствования внутреннего мира на пути духовного развития.

Выводы. Приведенный анализ позволяет заключить, что использование специфических методов искусствоведческой педагогики в духовном развитии личности средствами иконописи позволяет существенно обогатить педагогические пути духовного развития личности. При этом динамика их использования расширяет и углубляет педагогические возможности восприятия иконописи от эстетических до духовно-онтологических путем упорядочения и усовершенствования внутреннего мира личности. Приведенная динамика способствует овладению художественным диалогическим общением с иконописью, приобретению духовного опыта на пути целостного развития личности.

Список литературы

1. Рашковская В.И. Концепция интегративного подхода к педагогическому использованию православного наследия в духовном развитии личности / В.И. Рашковская : Монография. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – С.43-61.
2. Флоренский П.А.: Pro et contra / П.А. Флоренский; сост., вступ. ст., примеч. и библиогр. К.Г. Исупова. – СПб.: РХГИ, 1996. – 752 с.
3. Языкова И.К. Богословие иконы: учеб. пособие / И.К. Языкова. – М.: Изд-во Общедоступ. Православного ун-та, 1995. – 212 с.

© Рашковская В.И.

УДК 372.879.6

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
НА УРОВЕНЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Качалов Вадим Юрьевич

доцент ВАК, к.соц.н.,

доцент кафедры педагогики и психологии

в сфере ФКиС ПГУФКСиТ,

доцент кафедры таможенного дела ККИ РУК

Наговицына Каролина Александровна

студент 4-го курса

ПГУФКСиТ

Аннотация: В статье рассматривается влияние педагогического взаимодействия учителя физической культуры на уровень учебной мотивации младших школьников. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения мотивационной включенности обучающихся в занятия физической культурой и поиском педагогических условий, способствующих формированию устойчивого интереса к двигательной деятельности. В работе представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на оценку динамики учебной мотивации младших школьников в процессе целенаправленного педагогического взаимодействия. Полученные данные подтверждают эффективность реализуемых педагогических условий и демонстрируют положительную динамику уровня учебной мотивации обучающихся экспериментальной группы.

Ключевые слова: учебная мотивация, педагогическое взаимодействие, физическая культура, младшие школьники, педагогический эксперимент.

**THE IMPACT OF PEDAGOGICAL INTERACTION ON THE LEVEL
OF LEARNING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

Kachalov Vadim Yuryevich

Nagovitsyna Karolina Alexandrovna

Abstract: The article examines the impact of pedagogical interaction between a physical education teacher and students on the level of learning motivation of primary school pupils. The relevance of the study is determined by the need to increase students' motivational engagement in physical education classes and to identify pedagogical conditions that contribute to the development of a stable interest in physical activity. The paper presents the results of a pedagogical experiment aimed at assessing the dynamics of learning motivation among primary school students in the process of purposeful pedagogical interaction. The obtained data confirm the effectiveness of the implemented pedagogical conditions and demonstrate a positive dynamics in the level of learning motivation of students in the experimental group.

Key words: learning motivation, pedagogical interaction, physical education, primary school students, pedagogical experiment.

Актуальность исследования. Современная система образования ориентирована не только на усвоение обучающимися учебных знаний и формирование двигательных навыков, но и на развитие устойчивой учебной мотивации, определяющей активность [2], вовлеченность и отношение школьников к образовательному процессу. В условиях начальной школы учебная мотивация выступает важнейшим психологическим условием успешного освоения учебной деятельности и формирования положительного отношения к школе в целом [1].

Уроки физической культуры обладают значительным потенциалом для формирования учебной мотивации, поскольку включают элементы игровой деятельности, эмоциональное взаимодействие и совместную двигательную активность [3]. Вместе с тем на практике наблюдается снижение интереса младших школьников к занятиям физической культурой, что нередко связано с формальным характером педагогического взаимодействия и недостаточным учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся [4].

В этой связи актуальной является проблема изучения влияния педагогического взаимодействия учителя физической культуры на уровень учебной мотивации младших школьников [2].

Цель исследования – выявить влияние педагогического взаимодействия на уровень учебной мотивации младших школьников на уроках физической культуры.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия № 6» Приволжского района г. Казани. В педагогическом

эксперименте приняли участие 48 обучающихся четвертых классов в возрасте 9-10 лет. Были сформированы экспериментальная группа (23 человека) и контрольная группа (25 человек), сопоставимые по возрасту, уровню физической подготовленности и учебной мотивации.

В экспериментальной группе занятия по физической культуре проводились с акцентом на целенаправленное педагогическое взаимодействие, включающее эмоциональную поддержку, диалоговые формы общения, поощрение инициативы, создание ситуаций успеха и позитивную обратную связь. В контрольной группе занятия проводились по традиционной программе без целенаправленных изменений характера педагогического взаимодействия.

Для диагностики уровня учебной мотивации использовались:

- 1) анкетирование;
- 2) педагогическое наблюдение;
- 3) методика оценки мотивационного отношения к урокам физической культуры;
- 4) методы математико-статистической обработки данных.

Статистическая обработка данных осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. На констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах преобладал средний уровень учебной мотивации. Существенных различий между группами выявлено не было, что свидетельствовало об их сопоставимости.

После завершения формирующего этапа эксперимента был проведён контрольный этап, направленный на выявление динамики уровня учебной мотивации обучающихся.

Обобщённые результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности учебной мотивации младших школьников на контрольном этапе эксперимента (в %)

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа	4	56	40
Контрольная группа	22	61	17

Анализ данных, представленных в таблице 1, показывает, что в экспериментальной группе после реализации педагогических условий

наблюдается резкое сокращение доли обучающихся с низким уровнем учебной мотивации и значительное увеличение количества школьников с высоким уровнем мотивации. В контрольной группе изменения носят менее выраженный характер.

Для наглядного представления динамики учебной мотивации был построен график распределения уровней учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента.

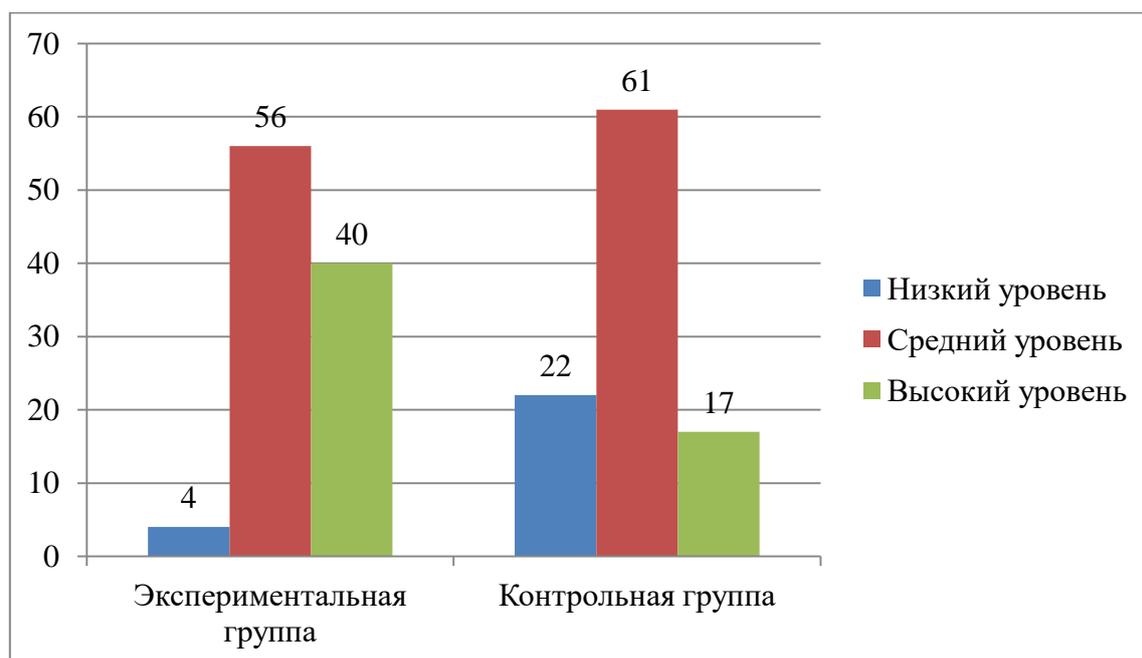


Рис. 1. Динамика уровня учебной мотивации младших школьников в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента

Графическое представление результатов демонстрирует явное преимущество экспериментальной группы, в которой отмечается преобладание среднего и высокого уровней учебной мотивации и минимальное количество обучающихся с низким уровнем.

Статистическая обработка данных с применением t-критерия Стьюдента выявила наличие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами ($p \leq 0,05$), что подтверждает эффективность педагогического взаимодействия, реализуемого в экспериментальной группе.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что характер педагогического взаимодействия оказывает существенное влияние на уровень

учебной мотивации младших школьников на уроках физической культуры. Эмоционально поддерживающее и диалоговое взаимодействие способствует формированию положительного отношения к занятиям, повышению активности и осознанности обучающихся.

Сокращение доли школьников с низким уровнем учебной мотивации и рост числа обучающихся с высоким уровнем мотивации в экспериментальной группе указывает на повышение внутренней мотивации и устойчивого интереса к физической культуре. В отличие от экспериментальной группы, в контрольной, где применялись традиционные методы обучения, наблюдалось значительно меньшее проявление указанных изменений.

Таким образом, это подтверждает, что характер педагогического взаимодействия служит значимым условием для формирования устойчивой учебной мотивации у младших школьников и повышения общей эффективности уроков физической культуры.

Заключение

В ходе нашего исследования мы полагаем уместным сделать нижеследующие выводы:

1. Мотивация младших школьников к занятиям физкультурой формируется, прежде всего, под непосредственным влиянием стиля общения и методов работы самого учителя.

2. Системный подход в работе педагога помогает значительно снизить количество учеников, слабо заинтересованных в учёбе, и наоборот увеличить число тех, кто проявляет высокую мотивацию.

3. Опытным путём доказано, что создание особых педагогических условий эффективно стимулирует интерес младших школьников к занятиям физической культурой.

4. Данные, полученные в ходе исследования, представляют практическую ценность для учителей физкультуры, работающих с младшими школьниками.

Список литературы

1. Гоголева, Е.Н. Педагогическое общение учителя физической культуры на уроках как условие формирования ценностно-волевых качеств учащихся в подростковом возрасте / Е.Н. Гоголева, Е.С. Борисов. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – 2022. – № 1. – С. 28-32.

2. Кудряшева, Л.А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л.А. Кудряшева. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 160 с.
3. Кулаченко, М.П. Педагогическое общение: учебное пособие для вузов / М.П. Кулаченко. – М.: Юрайт, 2026. – 152 с.
4. Львова, А.С. Педагогические коммуникации: устное деловое общение педагога: учебное пособие для вузов / А.С. Львова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 185 с.

© Качалов В.Ю., Наговицына К.А., 2026

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 379.81

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК ВИД ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Коробенко Марина Юрьевна

Жидов Андрей Владимирович

МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда»

Аннотация: Рассматривается театральная деятельность как форма социокультурной практики при организации досуга детей и подростков в условиях общеобразовательных учреждений. В статье особое внимание уделяется школьному театру, который охватывает не только сферу свободного времени детей, но и сферу реализации их познавательных интересов, а также способствует приобщению к миру искусства и является эффективным средством самовыражения, самореализации и самосовершенствования ребенка.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, досуговая деятельность, театральное творчество, школьный театр, дополнительное образование.

SCHOOL THEATRE AS A FORM OF LEISURE ACTIVITIES FOR CHILDREN AND TEENAGERS

Korobenko Marina Yuryevna

Zhidov Andrey Vladimirovich

Abstract: Theatrical activity is considered as a form of socio-cultural practice in organizing leisure activities for children and adolescents in General education institutions. The article pays special attention to school theater, which covers not only the sphere of children's free time, but also the sphere of realization of their cognitive interests, as well as contributes to the introduction to the world of art and is an effective means of self-expression, self-realization, self-improvement of the child.

Key words: socio-cultural activities, leisure activities, theater creativity, school theater, additional education.

Социальная деятельность и культура занимают особое место в жизни общества, сливаясь в единую социокультурную практику. Поэтому в науке принято рассматривать эти два феномена как единое целое – социокультурную практику. Обычно социокультурная практика связана с досугом и удовлетворением социокультурных потребностей людей. В современном обществе социокультурные потребности – неотъемлемая часть человеческой жизни. По мнению Н.А. Комлевой, они весьма многообразны, имеют гибкий характер, сопровождают человека в течение всей его жизни и определяют уровень его развития [1].

Социокультурные и досуговые потребности и предпочтения детей и подростков являются объектом научного интереса и педагогических исследований.

В статье мы будем рассматривать досуговую деятельность школьников с точки зрения педагогики. Для начала мы выделим ее основные характерные черты. Во-первых, она существует только в деятельности, осуществляется в свободное, досуговое время и, как правило, не связана с учебной деятельностью, во-вторых, основывается на исключительной добровольности и свободе выбора ребенка, его активности и проявлении инициативы, в-третьих, отличается многообразием видов.

Проблема досуга в деятельности детей и подростков была актуальна всегда, так как от его правильной организации зависит их психологическое, физическое и эмоциональное здоровье, успех в учебе и в развитии, а также трудоспособность и продуктивность.

Социокультурные досуговые практики отличаются большим разнообразием и зависят от характера и вида деятельности. Под социокультурной практикой следует рассматривать любую форму активности индивида, определяемую его потребностями в различных видах социокультурной деятельности.

По мнению М.Р. Илакавичус, социокультурная деятельность является неформальным и информальным образованием, под которым подразумевается внешкольное образование, а также объединяются все образовательные практики, протекающие за пределами формального сектора [2].

Социокультурная деятельность, в свою очередь, неразрывна с творчеством. Формирование и развитие творческой личности – одна из главных задач современного образования. Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский говорил, что «...в каждодневной окружающей нас

действительности творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть толика нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [3, с. 9].

Таким образом, театральное творчество является одной из форм социокультурной практики в организации досуговой деятельности детей, удовлетворяющей их интересы и потребности. Как и досуговую деятельность в целом, театральное творчество следует рассматривать, как фактор самовыражения, самореализации, самосовершенствования ребенка, средство погружения его в культуру, способ превращения свободного времени в средство активного отдыха и дальнейшего когнитивного, нравственно-духовного и физического развития личности.

Существует две формы социокультурной деятельности школьников посредством театрального искусства: первая – организация культурного досуга через посещение театра, вторая – привлечение детей и подростков к занятию в театральном коллективе. Первая форма является более пассивной, так как школьники выступают здесь в качестве зрителя, то есть «потребителя» готовых культурных ценностей, вторая форма связана с активной творческой деятельностью детей на занятиях по театральному искусству.

Театральная деятельность в системе общеобразовательных учреждений является продуктивной формой социокультурной практики организации досуга детей и подростков, так как охватывает одновременно сферу свободного времени и сферу реализации познавательных интересов. В начале XX века ряд педагогов (В.П. Острогорский, Н.Ф. Букатов, К.Д. Ушинский, Н.Н. Бахтин и др.) писали в своих трудах о театре, как досуговой деятельности школьников и аргументировали целесообразность проведения театральных занятий в общеобразовательных учреждениях, полагая, что они являются средством воспитания и роста культурного уровня учеников. Такой же точки зрения придерживались и многие деятели профессионального театра, в частности выдающийся драматург XIX века А.Н. Островский.

Анализируя педагогическую и методическую литературу в области театральной педагогики, можно выделить два основных направления деятельности детских театральных коллективов. Первое развивается и функционирует на базе внешкольных учреждений, то есть в учреждениях дополнительного образования (ДЮЦ, ДК, ДШИ); второе связано с организацией театральных коллективов на базе общеобразовательных учреждений. Это так называемый школьный театр.

В целях обеспечения реализации поручения Президента Российской Федерации от 24.09.2021 № Пр-1808ГС «Перечень поручений по итогам заседания Президиума Государственного Совета», во исполнение протокола Минпросвещения России от 27.12.2021 № СК-31/06пр «О создании и развитии школьных театров в субъектах Российской Федерации», Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 года № 678-р, а также п. 21 Плана мероприятий по реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года практически почти в каждом образовательном учреждении есть школьный театр, представленный в форме факультатива, внеурочной деятельности, кружка, студии, объединения. Таким образом, школьный театр является неотъемлемой частью современной системы образования и формой организации досуговой, социокультурной деятельности учащихся. Основная цель школьных театральных коллективов полноценное эстетическое развитие и воспитание обучающихся средствами театрального искусства, создание условий для приобщения их к истокам отечественной и мировой культуры.

Согласно типологизации досуга детей и подростков, предложенной группой исследователей под руководством В.В. Туева, театральная деятельность относится к творческо-деятельному типу. Данный тип является наиболее рациональным, интенсивнее всего влияет на развитие личности детей и молодежи, способствует их активному участию в создании духовных ценностей [4].

Театральное искусство, как вид досуговой деятельности школьников, является одной из форм активного приобщения детей к миру искусства и эффективным средством их художественно-эстетического воспитания. Кроме того, театральная деятельность, как никакая другая, обладает мощным потенциалом для развития, обучения и воспитания детей всех возрастов, способствует комплексному развитию личности ребенка, а именно развитию и совершенствованию его познавательной, коммуникативной и эмоционально-волевой сферы, самовыражению и самореализации, позволяет раскрыть индивидуальность ребенка и наиболее полно реализовать его творческий потенциал.

Важное место в сфере досуга детей занимает общение со сверстниками. Театральное искусство, как никакое другое формирует мотивацию к общению со сверстниками и развивает коммуникативные компетенции детей и

подростков. Как известно, театр – искусство коллективное. Во-первых, спектакль – конечный результат совместной деятельности всего коллектива, где каждый участник вкладывает свою долю творческого труда в общее коллективное дело. Во-вторых, разнообразие постановочных задач во время творческого процесса дает возможность каждому члену коллектива максимально реализовать свои творческие способности и возможности. В-третьих, театральное творчество немислимо без эмпатии и ситуаций совместного переживания, способствующих эмоциональному сплочению коллектива. И как метко подметил режиссер и театровед Б.Е. Захава, «подлинным творцом в театральном искусстве является не отдельный человек, а коллектив – творческий ансамбль» [5, с. 10]. Таким образом, театр помогает ребенку овладеть навыками коллективного творчества, учит конструктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, вырабатывает чувство ответственности и долга. В целом взаимодействие и общение детей в школьном театральном коллективе разворачивается на содержательном, деятельном и эмоциональном уровне.

Как правило, школьный театальный коллектив формируется без осуществления предварительного отбора, исключительно на основе желания и интереса ребенка и не требует от него какой-либо специальной подготовки. Первоначально процесс обучения строится на природных творческих задатках и способностях детей. Основная задача педагога не отбор талантливых детей, а поиск и раскрытие таланта в каждом ребенке в процессе занятий. На занятиях создается атмосфера непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего процесса обучения на основе занимательных игр и упражнений, импровизации и театрализации.

Именно метод игры и игрового тренинга, по мнению С.А. Шмакова, является основным методом организации досуговой деятельности детей. По его утверждению, игра – это своеобразный, свойственный учащимся способ усвоения общественного опыта, это их путь к познанию мира, в котором они живут. В игре формируются все стороны личности ребенка, творческие способности [6].

В театальной педагогике метод игры также является одним из ведущих методов работы с детьми и подростками, так как театральная игра для них – одна из самых интересных, увлекательных и доступных видов игр. Ни одна игра не вызывает у детей столько положительных эмоций, как театральная. Но в то же самое время театральная игра позволяет избежать эмоционального

перехлеста и пассивного участия детей в процессе игры, так как имеет четкие правила и временные границы.

В основе актерского тренинга, который является основой театрального искусства, также лежит игра, способствующая подлинной заинтересованности детей и подростков, доходящей до азарта и приносящая с собой чувство свободы, непосредственность, смелость. Упражнения в тренинге преподносятся как забавная, увлекательная игра, на самом же деле – это целенаправленный процесс, воздействующий на развитие тех или иных психических процессов. Игра в актерском тренинге является способом развития и совершенствования личности. Как метко подметил В.А. Сухомлинский: «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [7].

Конечно же, школьный театр это не только увлекательная игра, это еще и возможность развить у детей полноценное восприятие различных видов искусств, умение понимать их специфику, так как театральное искусство отличается от других своей синтетической природой. По словам режиссера и педагога Б.Е. Захавы: «Театр – это синтез многих искусств, вступающих во взаимодействие друг с другом. К ним принадлежит литература, живопись, архитектура, музыка, вокальное искусство, искусство танца и т.д. В числе этих искусств находится одно такое, которое принадлежит только театру. Это – искусство актера» [5, с. 11]. Такая специфическая особенность театра позволяет наиболее полно реализовать творческий потенциал детей.

Школьный театр предоставляет детям и подросткам возможность заниматься в свободное время разнообразной увлекательной деятельностью, приобретать разносторонний опыт в социокультурных практиках по своему усмотрению, удовлетворяя свои интересы и потребности. Социокультурная практика в школьном театре помогает учащимся в самовыражении, самореализации, самосовершенствовании, погружает их в культуру, превращает их свободное время в средство активного отдыха и дальнейшего нравственно-духовного развития личности.

Следует помнить, что правильно организованная досуговая деятельность является педагогической и социальной поддержкой растущих личностей, формирует у них активную, сознательную и созидательную по отношению к окружающему миру позицию, а также является средством удовлетворения потребностей детей и подростков.

Список литературы

1. Комлева Н.А. Социокультурная деятельность как вектор развития личности общества. [Электронный ресурс]. URL: https://ideaidealy.nsuem.ru/storage/uploads/2015/01/Komleva_%D0%A2.2_%E2%84%96422.pdf?ysclid=mlgb51n1t4470743148 (дата обращения: 20.01.2026).
2. Илакавичус М.Р. Культурно-досуговая деятельность в пространстве непрерывного образования: неиспользованные ресурсы личности развития взрослого человека // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 5. С. 10-14. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1402483513.pdf> (дата обращения: 20.01.2026).
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. С. 3-10.
4. Туев В.В. Культура, творчество, личность: статьи и очерки разных лет. – Кемерово: Издательство КемГУКИ, 2006. – 155 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://ebooks.kemgik.ru/public/Multimedia/TuevArhiv2015...> (дата обращения: 20.01.2026).
5. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М.: Просвещение, 1957. С. 10-13.
6. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://books.orlyonok-center.ru/node/9574> (дата обращения: 25.01.2026).
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Издательство «Радянська школа», 1973 г. – 288 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/3801993/> (дата обращения: 30.01.2026).

© Коробенко М.Ю., Жидов А.В.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Исалова Патимат Муъминовна

методист

ГАОУ ДО РД «Центр развития
талантов «Альтаир»

Аннотация: Статья посвящена анализу и описанию роли проектной технологии как средства создания практико-ориентированной образовательной среды; роли данной технологии в решении задач, стоящих сегодня перед образованием, описанию примеров использования данной технологии в дополнительном образовании детей.

Ключевые слова: проектная технология, дополнительное образование детей, исследовательские проекты, практико-ориентированные проекты.

THE ROLE OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Isalova Patimat Muminovna

Abstract: The free article is devoted to the analysis and description of the role of project technology as a means of creating a practice-oriented educational environment; the role of this technology in solving the problems facing education today, describing examples of the use of this technology in the additional education of children.

Key words: project technology, additional education for children, research projects, practice-oriented projects.

В связи с бурными социально-экономическими изменениями, происходящими в современном обществе, возникла потребность в активных, деятельных людях, которые могли бы быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, способных к активной социальной адаптации и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию.

Среди наиболее важных качеств современного человека выделяются активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно и применять их на практике. Решению этих задач во многом способствовал переход от субъект-объектной парадигмы образования, предполагавшей репродуктивный подход к образованию, к субъект-субъектной парадигме, нацеленной на развитие творческой, самостоятельной, компетентностной личности. А это, в свою очередь, повлекло за собой внедрение в педагогическую практику новых форм, методов и технологий обучения, его индивидуализации, применения новейших технических средств.

В последнее время одной из самых эффективных признана проектная технология или метод проектов.

Еще в XIX веке основатель проектной технологии Дж. Дьюи отмечал, что «способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе», признавая необходимость связи обучения с жизнью, практико-ориентированного подхода к процессу обучения [2].

Именно эта технология как нельзя лучше подходит для реализации системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса, формированию функциональной грамотности, позволяет максимально вовлечь детей в образовательный процесс, превращая его в сотрудничество, предполагает максимальную самостоятельность детей, учит их самостоятельно добывать и использовать знания, иными словами, учит учиться. Последнее просто необходимо в современном мире, в котором наука и культура стремительно развиваются, а на рынке труда появляются новые и новые профессии.

Метод проектов не является принципиально новым в педагогике. Он возник еще в начале прошлого столетия в США. Основателем данной технологии принято считать американского философа идеалиста Дж. Дьюи, сторонника прагматической педагогики, который предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее,

уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, вплоть до того, что предпринимались попытки полной замены традиционной классно-урочной системы организации образовательного процесса проектной деятельностью. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден, а его использование в школе – запрещено.

Сегодня в условиях эволюционных преобразований в российской педагогике эта технология признается одной из самых эффективных как нельзя более соответствующей решению тех задач, которые стоят перед образованием. Это отмечала в своей работе и профессор Байбородова Л.В.: «Формирование универсальных учебных действий, в частности умений самостоятельно добывать знания, применять их осознанно в практической деятельности, готовности находить решение учебных и социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию, успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности школьников» [1].

Роль учителя при этом сводится к тому, что он просто направляет мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска, пробуждает интерес детей к определенным проблемам, помогает в поиске и отборе необходимой для решения проблемы информации, помогает определить практическую значимость продукта конкретного проекта.

В дополнительном образовании детей, сфере образования, которой уделяется в последнее время повышенное внимание, как одному из средств решения задач, стоящих перед образованием в целом, эта технология взята на вооружение практически всеми педагогами. Это и мини-проекты, реализуемые в рамках одного или двух занятий, и проекты средней продолжительности, и проекты долгосрочные продолжительностью год и более.

Наибольшее применение находит проектная технология при реализации программ художественной направленности, в том числе по декоративно-прикладному творчеству, хореографии. Ежегодно проводимая в рамках Всероссийского фестиваля «Наследники традиций» республиканская выставка-конкурс декоративно-прикладного и технического творчества детей демонстрирует возросший уровень работ. Это выражается и в технике исполнения, и в проявлении творчества, и в применении все новых и новых техник. На наш взгляд, этому способствует, в том числе, и тот факт, что многие педагоги осознали необходимость работать по-новому, использовать в работе новые педагогические технологии. Примером может послужить работа педагогов-

профессионалов. Так, педагог дворца детского творчества г. Буйнакса, Виниченко Т.Ф., образовательную деятельность клуба «Фантазия» целиком проводит как реализацию долгосрочных проектов. Результат: большая заинтересованность детей (у педагога нет проблем с набором детей на обучение по данной программе), победы на конкурсах муниципального и республиканского уровней. Проекты средней продолжительности и мини-проекты – основная форма реализации образовательной деятельности и у другого известного педагога – Насрулаевой М.Э., руководителя студии изобразительного и декоративно-прикладного творчества «Палитра гор», функционирующего на базе центра эстетического воспитания «Радуга» г. Махачкалы. В результате дети с удовольствием посещают занятия педагога даже после завершения обучения по программе, нет проблем с набором детей, призовые места на всевозможных выставках не только муниципального и регионального уровней.

Исследовательские проекты, которые предполагают серьезную, кропотливую работу учащегося под руководством опытного педагога, с использованием научных методов работы, реализуются, к сожалению, не так часто в организациях дополнительного образования. Причины здесь, на наш взгляд, двоякие: низкий охват старшеклассников дополнительным образованием, с одной стороны, и отсутствием должного уровня профессиональной подготовленности педагогов дополнительного образования, а иногда и простым нежеланием работать над совершенствованием своей педагогической деятельности, с другой стороны. В то же время при правильном подходе к организации исследовательской деятельности учащихся результатом этой работы является формирование у школьников интереса к определенной предметной области и способствует выбору профессии, способствует формированию универсальных учебных действий и т.д.

В какой-то степени решению этой проблемы способствуют всероссийские конкурсы исследовательских работ учащихся, такие как «Шаг в будущее», «Большие вызовы», Всероссийский конкурс юных исследователей окружающей среды им. Б.В. Всесвятского, Всероссийский конкурс краеведческих исследовательских и проектных работ «Отечество: история, культура, природа, этнос» и многие другие. Ежегодно в региональных этапах этих конкурсов участвуют сотни учащихся республики, победители и призеры достойно выступают на всероссийском уровне.

Особо необходимо отметить конкурсы исследовательских работ по краеведению, которые способствуют формированию чувства патриотизма, прививают учащимся любовь к малой родине. Ежегодно в республике проходит также слет телевизионного отряда краеведов следопытов (ТОКС), на котором десятки учащихся презентуют результаты своих исследований, посвященных теме Великой Отечественной войны и локальных войн.

Одной из активно реализуемых направлений проектной деятельности сегодня являются всевозможные социально-ориентированные проекты, организуемые организациями дополнительного образования при активном сотрудничестве с детскими общественными организациями. Они проходят с привлечением большого количества учащихся; результат этих проектов социально значим, осязаем, виден, что делает их наиболее привлекательными для подростков.

Применение проектной технологии способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков: начиная с разработки проекта и его презентации, обучающиеся взаимодействуют друг с другом и педагогом. Способствует проектная технология также и социализации учащихся. Примеряя на себя различные роли, ребенок социализируется, набирает жизненный опыт, переживает эмоциональный подъем. При самостоятельном решении задачи во время осуществления проекта у учащихся развиваются личностные качества, происходит становление характера.

В дополнительном образовании, где нет жесткого регламентирования образовательного процесса, где приветствуется инициативность, фантазия, творчество, креативность, есть возможность детям проживать различные роли и самим преобразовывать окружающую действительность, решается задача воспитания самодостаточной, с активной жизненной позицией, высокоразвитой личности, воспитывается бережное отношение к окружающей природе, внимание к людям и к себе, развивается воображение и стремление изменить мир.

Проектные технологии позволяют детям поверить в свои возможности, научиться аналитической деятельности, формирует у учащихся способность самостоятельно мыслить, ориентироваться в информационном пространстве и применять полученные знания на практике.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. — М.: Просвещение, 2013. — 175 с.
2. Дж. Дьюи. Демократия и образование. Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

© Исалова П.М.

**СЕКЦИЯ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ КАЖДОГО
СТУДЕНТА С СИНДРОМОМ САВАНТА И РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)**

Орлова Виктория Викторовна
преподаватель высшей категории
СПБ ГБПОУ «Санкт-Петербургский
архитектурно-строительный колледж»

Аннотация: В статье рассматриваются индивидуальные особенности студентов с синдромом саванта и расстройствами аутистического спектра (РАС), их таланты и возможности развития профессиональных навыков на базе таких талантов. Анализируются современные подходы к раннему вмешательству, методы поддержки и развития индивидуальных способностей, а также создание среды для обучения в рамках среднего профессионального учреждения. Подчеркивается значимость адаптивных образовательных программ и поддержки родителей для успешной интеграции детей с особенностями в рабочую сферу. Используются примеры выявленных талантов и обсуждаются перспективы их развития в профессиональной деятельности, в частности, в архитектуре и дизайне.

Ключевые слова: синдром саванта, расстройство аутистического спектра (РАС), индивидуальные особенности, раннее вмешательство, адаптивная среда, профессиональная ориентация.

**CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR EVERY
STUDENT WITH SAVANT SYNDROME AND AUTISTIC
SPECTRUM DISORDERS (ASD)**

Orlova Victoria Viktorovna

Abstract: This article examines the individual characteristics of students with savant syndrome and autism spectrum disorders (ASD), their talents, and the potential for developing professional skills based on these talents. It analyzes current approaches to early intervention, methods for supporting and developing individual abilities, and the creation of a learning environment within a secondary vocational

institution. The importance of adaptive educational programs and parental support for the successful integration of children with special needs into the workforce is emphasized. Examples of identified talents are presented, and prospects for their development in professional activities, particularly in architecture and design, are discussed.

Key words: savant syndrome, autism spectrum disorder (ASD), individual characteristics, early intervention, adaptive environment, career guidance.

Современные знания и технологии позволяют значительно расширить возможности для развития детей с синдромом саванта и расстройствами аутистического спектра (РАС), включая их уникальные способности и таланты. В первую очередь, важно подчеркнуть, что такие дети — это не только школьники, но и потенциальные студента, а далее и специалисты, обладающие уникальными навыками, которые при правильной поддержке могут стать ценными для профессиональной сферы сотрудниками.

Кто это такие — дети с синдромом саванта, включая расстройства аутистического спектра (РАС)

Синдром Саванта (савантизм) — редкое состояние, при котором дети с нарушениями развития (часто аутизмом или органическими поражениями мозга) обладают «островками гениальности» — выдающимися способностями в узких областях. При феноменальной памяти, музыкальных, математических или художественных талантах они отстают в интеллектуальном и социальном развитии, нуждаясь в особом уходе.

Это разные дети по уровню развития и проявлению способностей. Среди них встречаются как дети с тяжелыми формами, требующие постоянной поддержки, так и дети с высоким потенциалом, которые благодаря своевременной помощи могут развивать свои таланты. Сейчас есть много данных о таких особенных детях, появились доказательные и эффективные терапии это дает родителям информационную поддержку, а государству базу для открытия специализированных центров, проводить набор в специализированные группы в детских сада и школах, тем самым оказывать поддержку родителям. Современные методы терапии помогают формировать недостающие навыки общения и поведения. В результате ранней работы дети начинают лучше коммуницировать, налаживать социальное взаимодействие и контролировать стереотипные реакции и мышление. Работа с такими детьми ведется в детских садах и школах через программы раннего развития. Теперь

важно обеспечить им возможность продолжить обучение и продолжать раскрывать свои таланты в средних профессиональных учебных заведениях и впоследствии найти работу.

Ключевые особенности детей-савантов, которые можно рассмотреть:

На этапе раннего развития родители и воспитатели, наблюдая за детьми, определяют их таланты. Вот воспоминания матери одного из таких детей *«У нас аутизм в тяжелой форме, я сама искала методы его развития, и в 5 лет я заметила, что у нас великолепно получается складывать конструктор, начали ему покупать каждый раз сложнее и сложнее, сейчас дошли до радио-конструкторов. И да, пусть у него отсутствует речь, он не может познать азы чтения и счета, зато он может стать гениальным конструктором, и мы в это верим. Память у него шикарная. (Нина)».*

- Сверхпамять: календарный расчет, запоминание объемов информации.
- Художественные таланты: некоторые дети демонстрируют исключительный творческий потенциал, что используется в терапии и развитии социального взаимодействия. Это талант заключается в способность рисовать сложные картины без обучения, часто с высокой скоростью и пространственной точностью.
- Навыки вычислений: способность предсказывать день недели для любой даты, это будет не формой запоминания, они понимают правила, регулирующие даты, и могут автоматически их применять. Могут быстро выполнять сложные арифметические операции.
- Музыкальные способности: исключительный слух и восприятие тонов, что позволяет развивать музыкальные направления.

Какой из этих талантов можно развить в навык, который пригодится архитектору и дизайнеру интерьера?

Из этих талантов особенно ценным для будущей карьеры можно считать объемно-планировочное мышление. Например, игра в конструктор Lego способствует развитию пространственного мышления, пониманию взаимосвязи элементов и форм, понимать врезку элементов и чувствовать форму в пространстве. Эти навыки особенно важны для архитекторов.

Художественные таланты также могут быть востребованы в профессиях искусства, таких как декоративное и промышленные дизайн, колористика, графика и т. д. Чувство цвета и формы — ключевые качества для колористов или дизайнеров интерьера.

Особенности поддержки и создание адаптивной среды обучения

Чтобы максимально раскрыть потенциал детей с синдромом саванта и РАС, необходимо создавать особую образовательную среду, которая будет учитывать их индивидуальные особенности. Вот основные принципы такой поддержки:

- **Визуальная поддержка:** использование картинок, схем и символов для объяснения правил, расписаний и организации пространства.
- **Структурированный и предсказуемый режим:** четкие правила, повторяющийся распорядок дня и понятные последовательности событий дают ребенку чувство спокойствия и безопасности.
- **Минимизация сенсорных раздражителей:** Уменьшение визуального и звукового шума, использование одноместных парт и ширм для создания спокойного рабочего места.
- **Зонирование пространства:** отдельные зоны для занятий, отдыха.
- **Индивидуальная поддержка:** Привлечение тьюторов или помощников для сопровождения ребенка на занятиях и помощи в адаптации к социальному взаимодействию.
- **Гибкость и индивидуальный подход:** Учет уникальных потребностей каждого ребенка, так как дети с аутизмом сильно отличаются друг от друга в своих потребностях и возможностях.
- **Перерывы и отдых:** включение коротких перерывов для отдыха, чтобы избежать сенсорной перегрузки и дискомфорта, вызванного длительным сидением.

Реализуемость и перспективы поддержки

Эти программы уже внедряются, существует государственная поддержка для обучающих учреждений, и это делает цель доступной и реальной. Таких студентов будет немного, поэтому нет необходимости создавать для них отдельные группы — лучше интегрировать их в обычные классы. Это взаимовыгодное решение: с одной стороны, способствует социализации таких студентов, а с другой — помогает другим развивать толерантность, эмпатию и навыки общения с особенными людьми. Это облегчает создание доступной среды, но тем не менее это актуально сейчас много детей с такими особенностями заканчивают обучение в школах. В долгосрочной перспективе важно продолжать работу и в сфере среднего профессионального образования, чтобы дать возможность таким студентам успешно реализовать себя и вести самостоятельную жизнь.

Итак, создание среды обучения для студентов с синдромом саванта и РАС — перспективный и важный шаг, который способствует их профессиональной реализации и социальной адаптации. Такой подход, основанный на поддержке талантов, приносит преимущества не только для образовательных учреждений — повышает их узнаваемость и привлекает государственную поддержку, — но и для общества в целом. Благодаря опыту совместного взаимодействия и развитию толерантности формируется осознанное общество, в котором есть место и работа для каждого человека. Для родителей это означает уверенность в будущем детей и в их способности вести самостоятельную жизнь в безопасной среде.

Список литературы

1. Синдром Саванта при аутизме // Mardaleshvili Medical Centre, 2025. URL: <https://www.autism-mmc.ru/publications/savant-syndrome/> (дата обращения: 07.03.2025). – Текст: электронный.
2. Симашкова Н.В., Макушкин Е.В. Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения), 2015. – С. 6-8.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.

© Орлова В.В.

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ШКОЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА
КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Митансина Елена Вячеславовна
Мякотина Анна Александровна
ГБУ РО «ЦППМСР»**

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические подходы к определению учебной деятельности, её структуры, предмета и средств. Анализируется феномен школьной дисциплины, выделяются признаки и причины недисциплинированности учащихся. Представлена типология учащихся, нарушающих дисциплину, описаны методы коррекции.

Ключевые слова: учебная деятельность, школьная дисциплина, поведение обучающихся, неуспеваемость, недисциплинированность.

**LEARNING ACTIVITIES AND SCHOOL DISCIPLINE AS A SUBJECT
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

**Mitansina Elena Vyacheslavovna
Myakotina Anna Aleksandrovna**

Abstract: The article discusses theoretical approaches to the definition of educational activity, its structure, subject and means. The phenomenon of school discipline is analyzed, the signs and causes of student indiscipline are highlighted. The typology of students who violate discipline is presented, and correction methods are described.

Key words: educational activities, school discipline, student behavior, underachievement, and undisciplined students.

В психолого-педагогической литературе понятие учебной деятельности рассматривалось в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна и других исследователей.

Так, Д.Б. Эльконин характеризует учебную деятельность как особый процесс овладения способами действий в сфере научных понятий,

побуждаемый адекватными мотивами, среди которых особое место занимают мотивы собственного совершенствования. При этом он подчеркивает, что формирование такого типа мотивов способствует содержательному обогащению и более общих мотивов, связанных с социальной позицией школьника [1, с. 212].

Другой акцент в определении учебной деятельности делает Р.С. Немов, который рассматривает её преимущественно в контексте процесса получения знаний и формирования соответствующих умений и навыков обучающихся [3, с. 425]. В свою очередь, С.Ю. Головина указывает на то, что в ходе учебной деятельности происходит контролируемое присвоение основ социального и когнитивного опыта в форме интеллектуальных операций и теоретических понятий [5, с. 512].

Основная цель учебной деятельности предполагает совершенствование, развитие и формирование личности через осознанное и целенаправленное присвоение социокультурного опыта в различных видах и формах познавательной, теоретической, практической и общественно полезной деятельности. В данном контексте деятельность обучающегося ориентирована на освоение системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их гибкое, творческое применение в меняющихся условиях.

В структуре учебной деятельности выделяют пять основных характеристик, которые сопоставляются с учением. Рассмотрим их более подробно. Во-первых, учебная деятельность непосредственно направлена на овладение конкретным учебным материалом и решением учебных задач. Во-вторых, в учебной деятельности происходит освоение общих способов действий и научных понятий. В-третьих, И.И. Ильясов и Д.Б. Эльконин говорят о том, что общие способы действий предваряют решение задач, а также из-за учебной деятельности происходят изменения в самом субъекте деятельности. В-четвертых, как отмечает теоретик И. Лингарт, рассматривающий учебную деятельность как активную форму учения, изменения психических процессов и поведения обучающегося происходят в зависимости от результатов его собственных действий.

Далее охарактеризуем предмет и средства учебной деятельности.

Предметом учебной деятельности выступает процесс, в котором ребенок развивается, обобщая способы действий, усваивая знания, навыки, алгоритмы и программы. Обращаясь к средствам учебной деятельности, стоит указать, что их можно разделить на три взаимосвязанные группы: 1) интеллектуальные

действия (анализ, синтез, обобщение и др.); 2) знаково-вербальные средства фиксации для передачи знаний; 3) фоновые знания, позволяющие встраивать новую информацию в уже имеющийся опыт.

Перейдем к понятию дисциплины в общем аспекте и к школьной дисциплине в контексте учебной деятельности.

В своих работах Н.П. Локалова определяет дисциплину как общественные отношения, регулирующие формы поведения в социуме, и как средство общественного контроля над поведением людей [2, с. 178]. Понятие школьной дисциплины, в свою очередь, раскрывается через определенный порядок поведения учащихся, обусловленный необходимостью успешной организации учебно-воспитательного процесса.

Как отмечает Л.С. Славина, определить недисциплинированное поведение гораздо труднее, чем неуспеваемость ученика, так как она предполагает систематический, постоянно существующий критерий в оценке знаний — отметке, в то время как недисциплинированность такого критерия не имеет [4, с. 7-8].

В своей работе Л.С. Славина также дает характеристику недисциплинированных учеников через совокупность устойчивых поведенческих проявлений. Автор выделяет следующие маркеры: систематическое нарушение школьных правил, неподчинение и грубость по отношению к взрослым, дезорганизация классной и общешкольной деятельности, участие в драках, несоблюдение режима, притеснение младших школьников, а также совершение отдельных более тяжелых правонарушений. В своей характеристике Л.С. Славина отмечает, что к числу недисциплинированных относятся обучающиеся, демонстрирующие конформное поведение, детерминированное внешним контролем или страхом наказания. Отсутствие добровольного и осмысленного подчинения требованиям, даже при их формальном выполнении, позволяет квалифицировать такое поведение как недисциплинированное [4, с. 7-8].

Выделим две большие категории школьников, различающихся по характеру вызванной причины недисциплинированности.

К первой категории относятся те обучающиеся, причиной нарушенного поведения которых являются особенности в мотивационно-аффективной сфере, неадекватно сформированные отношения или выраженные эмоциональные состояния, аффекты. Внешне эти дети производят впечатление, будто целенаправленно нарушают дисциплину, не желают следовать правилам и

нормам, однако подобное мнение ошибочно, так как их поведение обусловлено глубинными личностными нарушениями мотивационно-эмоционального плана.

В свою очередь, в первой категории существует еще четыре подтипа недисциплинированных учеников. Далее рассмотрим их более подробно.

Первый подтип составляют школьники, у которых девиантное поведение выступает следствием аффективной напряженности. Эмоциональный дискомфорт, обусловленный фрустрацией учебных притязаний, субъективным восприятием несправедливого отношения либо неблагоприятным семейным микроклиматом, «запускает» агрессивные разряды, вербальную несдержанность и оппозиционное поведение. При этом фоновыми характеристиками могут выступать обидчивость, а также вспыльчивость. Второй подтип объединяет в себя школьников с низкой учебной мотивацией, у которых ценностно-смысловая сфера смещена во внешкольные виды деятельности. Данному подтипу свойственна безразличность к академическим успехам и педагогическим требованиям, замена учебной активности другими значимыми занятиями для ученика. В третьем подтипе описываются обучающиеся, которые осуществляют дисциплинарные проступки для повышения собственной значимости и завоевания признания в референтной группе. Четвертый подтип включает школьников с несформированной произвольной регуляцией поведения, привыкшие к тому, чтобы их желания выполнялись безоговорочно. Они не научились подчиняться установленным правилам и проявляют эгоцентризм, что противоречит требованиям дисциплины.

Далее выделим вторую большую категорию недисциплинированных учащихся, к которым относятся школьники, отклоняющееся поведение которых обусловлено отсутствием необходимых поведенческих компетенций. Данные учащиеся бессознательно нарушают дисциплину, так как их проступки возникают под воздействием ситуации, вследствие незанятости, скуки, отсутствия содержательной включенности в учебный процесс.

Кроме того, стоит отметить, что в этой категории учащихся выделяют два подтипа недисциплинированных учеников.

Первый подтип объединяет школьников, чье недисциплинированное поведение провоцируется отсутствием педагогического внимания и низкой интенсивностью учебной нагрузки. Оставаясь без содержательного задания, они заполняют образовавшуюся «дыру» посторонними видами активности: чтением, вербальной или физической агрессией, выкриками с места. Сюда же относятся обучающиеся, не владеющие знанием поведенческих норм, а также

те, кто, располагая соответствующими знаниями, не способны реализовать их на практике. Второй подтип включает школьников с двигательной расторможенностью, импульсивностью, моторным беспокойством. Для них характерны неусидчивость, навязчивые манипуляции с предметами, неумение осознавать собственные поведенческие проявления. Невозможность произвольного торможения моторной активности по требованию педагога часто приводит к срывам учебного процесса и конфликтам.

Для преодоления проблемы недисциплинированности обучающихся необходимо в первую очередь установить ее этиологию. Сложность диагностического процесса связана со значительным разнообразием причин, среди которых выделяются психосоматические факторы (например, астенические состояния, сопровождающиеся повышенной истощаемостью нервной системы), макросоциальные условия (в частности, вынужденная занятость родителей и перекладывание воспитательных функций на бабушек и дедушек), несовершенства дошкольной подготовки (акцентирование предметно-учебных навыков при игнорировании произвольно-регуляторной сферы), а также возможная педагогическая запущенность, возникающая вследствие несформированности эмоционально-волевых процессов и когнитивного дефицита, приводящая к утрате учебной мотивации, пропускам занятий и формальному отношению к образовательным обязанностям.

Организация работы по преодолению недисциплинированности предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных направлений. Прежде всего, необходимо устранить аффективные состояния и негативные эмоциональные переживания школьников. Параллельно требуется купировать устоявшиеся дезадаптивные формы поведения и формировать устойчивые модели желательного поведения. Это представляется возможным лишь при осознанном отношении ученика к собственным недостаткам, его стремлении к самоконтролю и активном участии в коррекционном процессе. Дополнительным направлением выступает целенаправленное повышение успеваемости, так как ситуация успеха в обучении создает основу для нормализации поведения и закрепления позитивных изменений.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать учебную деятельность как многоаспектный процесс, направленный на освоение знаний, способов действий и социокультурного опыта, результатом которого выступает субъектное отношение обучающегося к учению. В рамках образовательного

процесса особое значение приобретает проблема школьной дисциплины. Эффективность коррекции дисциплинарных нарушений непосредственно зависит от точной диагностики их причин и реализации комплексной стратегии, включающей устранение эмоционального неблагополучия, формирование саморегуляции, повышение успешности в обучении и активное участие самого школьника в коррекционном процессе.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с. — ISBN 5-88439-097-1.
2. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие-хрестоматия для студентов психолого-педагогических специальностей / Н.П. Локалова. — СПб.: Питер, 2009. — 365 с. — ISBN 978-5-388-00443-7.
3. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с. — ISBN 978-5-691-01515-1.
4. Славина, Л.С. Трудные дети: избранные психологические труды / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 447 с. — ISBN 5-89395-069-0.
5. Словарь практического психолога / [Сост. С.Ю. Головин]. — Минск: Харвест, 1997. — 798 с. — ISBN 985-433-167-9.

© Митансина Е.В., Мякотина А.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

КЕЙС-МЕТОД (CASE STUDY) НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ (СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИЙ, ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОФИЛЬ)

Зыза Алина Сергеевна
студент

Научный руководитель: **Ханджян Диана Давидовна**
канд.филол.наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»

Аннотация: Статья посвящена применению кейс-метода (Case Study) в обучении английскому языку в профильных классах средней школы (социально-экономический и гуманитарный профили). Рассматриваются теоретические основы метода, его педагогический потенциал и специфика использования в контексте профессионально-ориентированного обучения. Анализируются этапы работы с кейсом, требования к его содержанию и критерии оценки. На основе анализа научно-методической литературы и практического опыта делается вывод о высокой эффективности кейс-метода для формирования лингвистических, коммуникативных, аналитических и социальных компетенций, необходимых для успешной социализации и будущей профессиональной деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: кейс-метод, case study, профильное обучение, английский язык для специальных целей (ESP), интерактивные методы, социально-экономический профиль, гуманитарный профиль, коммуникативная компетенция, профессиональная ориентация.

CASE STUDY IN ENGLISH LESSONS IN SPECIALIZED CLASSES (SOCIO-ECONOMIC, HUMANITARIAN PROFILE)

Zyza Alina Sergeevna
Scientific adviser: **Khanjyan Diana Davidovna**

Abstract: The article is devoted to the application of the Case Study method in teaching English in specialized secondary school classes (socio-economic and

humanitarian profiles). The theoretical foundations of the method, its pedagogical potential and the specifics of its use in the context of professionally oriented learning are considered. The stages of working with the case, the requirements for its content and evaluation criteria are analyzed. Based on the analysis of scientific and methodological literature and practical experience, it is concluded that the case method is highly effective for the formation of linguistic, communicative, analytical and social competencies necessary for successful socialization and future professional activities of high school students.

Key words: case method, case study, specialized training, English for special purposes (ESP), interactive methods, socio-economic profile, humanitarian profile, communicative competence, professional orientation.

Методика преподавания иностранных языков – это гибкая и постоянно расширяющаяся информационно-образовательная среда, в которой наряду с использованием традиционных методов преподавания наблюдается повышенный интерес к новым образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам.

В современных условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в период стремительного возрастания объема информации, накопленной человечеством, обучение должно становиться личностно-ориентированным. Оно призвано учитывать способности, потребности и особенности каждого обучающегося, быть развивающим и мотивирующим. Современный ученик должен не только обладать определенной суммой знаний, умений и навыков, но и иметь богатый внутренний потенциал, способствующий самоактуализации и самообразованию в процессе учебной деятельности. В связи с этим осуществляется активный поиск новых, более эффективных методов обучения, и специалисты все чаще обращаются к интенсивным технологиям. Вслед за Г.А. Китайгородской, мы понимаем под интенсивным методом организованное обучение, в ходе которого происходит ускоренное познавательное обогащение и активное развитие личности через систему управляемых групповых взаимодействий. Одним из таких интенсивных методов, широко используемых в системе образования, является метод кейсов.

Возникнув в начале XX века в Гарвардской школе бизнеса, метод case study впоследствии получил широкое распространение в различных областях, включая обучение иностранным языкам, особенно в русле English for Specific

Purposes (ESP) [4; 7]. Кейс-метод (case study) – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций. В переводе с английского языка *case* – случай, а *case study* – это обучающий случай. Его суть заключается в осмыслении, критическом анализе и поиске решения проблемной ситуации (кейса), приближенной к реальной жизни или будущей профессиональной деятельности [3; 7]. Как отмечает М.А. Корнеева, ключевыми характеристиками кейса являются его динамическая природа (основанность на актуальных ситуациях), междисциплинарный характер, открытость (наличие нескольких решений) и коммуникативная направленность. Для урока иностранного языка важно, что основу кейса составляют аутентичные материалы, что позволяет погрузить учащихся в естественную языковую среду.

Особого внимания заслуживает раскрытие содержания понятия анализ в контексте реализации case study метода. В более широком смысле под анализом понимается «прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части; первая стадия научного исследования. Важная сторона мыслительной деятельности учащегося в процессе овладения языком». Существующие множественные виды анализа Ю.П. Сурмин условно делит на две категории: причинный анализ, подразумевающий вычленение причин в рамках изучаемого объекта, и анализ документов, где в качестве предмета анализа выступает сам документ. Итак, анализ в методе Case study относится ко второму виду, при этом наблюдается формирование особого содержания аналитической деятельности, включающее использование многих аналитических методов для осмысления ситуации.

Основные содержательные категории анализа в рамках метода Case study включают: *проблемный анализ* (выделение проблем), *системный анализ* (изучение объекта с точки зрения системного подхода), *праксеологический анализ* (изучение деятельностных процессов с позиции их оптимизации), *прогностический анализ* (формирование предсказаний в отношении потенциального развития ситуации).

Специфика применения кейс-метода в профильных классах

Использование кейс-метода в социально-экономических и гуманитарных классах обладает своей спецификой. В отличие от вузовской практики, где студенты уже обладают значительным багажом специальных знаний [7], в школе метод решает несколько иные, но не менее важные задачи. Главная цель — не столько углубленное освоение профессиональных дисциплин,

сколько **профессиональная ориентация и развитие надпрофессиональных навыков (soft skills)** через содержание иностранного языка.

Для **социально-экономического профиля** кейсы могут моделировать ситуации из сферы бизнеса, менеджмента, маркетинга или финансов. Например, анализ причин успеха или неудач компании, оценка маркетинговой кампании, выбор местоположения для нового офиса или организация международной конференции [3]. Решая такие задачи на английском языке, учащиеся осваивают не только профессиональную лексику (например, *merger, takeover, target audience, logistics*), но и учатся работать с графиками, таблицами и отчетами, что является неотъемлемой частью их будущей профессии [3; 4].

Для **гуманитарного профиля** (лингвистика, право, журналистика, социальная работа) спектр ситуаций не менее широк. Это могут быть кейсы, связанные с межкультурной коммуникацией, юридическими казусами, этическими дилеммами или социальными проблемами. Так, примером может служить кейс, описанный Л.Н. Щербатых, где учащимся нужно спланировать визит иностранных деловых партнеров, учитывая культурные особенности и деловой этикет [4]. Другой пример — кейс по отбору кандидата для работы в социальной сфере, предложенный В.В. Давыдовой, который требует от учащихся анализа личных качеств и профессионального опыта претендентов [3]. Подобные задания готовят будущих юристов, психологов или социальных работников к ситуациям профессионального общения.

Организация работы с кейсом на уроке английского языка

Эффективность кейс-метода напрямую зависит от тщательной подготовки и четкой организации учебного процесса. Исследователи сходятся во мнении, что метод должен применяться не спонтанно, а встраиваться в общую систему работы над темой [8]. Можно выделить следующие ключевые этапы:

1. **Подготовительный этап.** Преподаватель определяет цель, выбирает или разрабатывает кейс, соответствующий теме, языковому уровню и профилю учащихся, а также готовит методические рекомендации [3; 4]. Важно, чтобы кейс содержал проблему, был реалистичным и допускал множественность решений (*multiple solutions*) [4].

2. **Вводный этап (Pre-case work).** На этом этапе происходит «погружение» в тему. Учитель активизирует уже имеющиеся знания, вводит и закрепляет необходимую лексику и грамматические структуры, а также знакомит с функциональным языком дискуссии (выражение мнения, согласия/несогласия, аргументация) [3; 7].

3. **Аналитический этап (Case analysis).** Учащиеся знакомятся с текстом кейса и дополнительными материалами. Для работы с большими объемами информации применяются различные стратегии чтения: просмотровое, поисковое, изучающее [4]. На этом этапе происходит идентификация проблемы, анализ причин ее возникновения и поиск возможных решений. Работа организуется в малых группах, что позволяет каждому участнику внести свой вклад [7].

4. **Этап презентации и дискуссии (Presentation & Discussion).** Каждая группа представляет свой вариант решения, аргументируя его. Важнейшей частью является последующая дискуссия, в ходе которой учащиеся могут задавать вопросы, оспаривать мнения оппонентов и отстаивать свою точку зрения [3; 7]. Это способствует формированию навыков ведения конструктивного диалога на иностранном языке.

5. **Рефлексивно-оценочный этап (Feedback & Evaluation).** Учитель организует обсуждение итогов работы, анализирует сильные и слабые стороны выступлений, подводит к общему выводу (хотя единственно верного решения может и не существовать) [4]. Важно оценивать не только правильность языкового оформления, но и глубину анализа, логику, убедительность аргументации и умение работать в команде [3; 8].

Преимущества и вызовы метода

Использование кейс-метода в профильных классах открывает широкие возможности. Он позволяет развивать целый спектр компетенций:

- **Лингвистические:** совершенствуются все виды речевой деятельности в их взаимосвязи (чтение, говорение, аудирование, письмо) [3].
- **Аналитические:** умение классифицировать, выделять существенное, устанавливать причинно-следственные связи [7].
- **Практические:** применение языковых и предметных знаний для решения реальных задач.
- **Коммуникативные и социальные:** навыки работы в команде, ведения дискуссии, аргументации, толерантного отношения к чужому мнению [3; 7].

Применение метода способствует повышению мотивации, так как учащиеся видят практическую значимость изучаемого языка и могут проявить творческие способности [3; 7]. Однако существуют и определенные сложности. К ним можно отнести трудоемкость подготовки кейсов, высокие требования к

языковому уровню учащихся (не ниже В1) [3; 4], необходимость владения навыками дискуссии и временные затраты на проведение занятия.

Таким образом, кейс-метод является эффективным инструментом обучения английскому языку в профильных классах социально-экономической и гуманитарной направленности. Он позволяет интегрировать языковую подготовку с изучением основ будущей профессиональной деятельности, делая процесс обучения осмысленным и мотивированным. Системное применение метода case study способствует формированию не только языковой компетенции, но и целого комплекса аналитических, коммуникативных и социальных навыков, необходимых современному выпускнику для успешной самореализации. Важно понимать, что максимальный эффект достигается не при эпизодическом использовании кейсов, а при их включении в целостную, тщательно спроектированную систему работы [8].

Список литературы

1. Авдеева Т.И., Высокое М.И., Зыкова С.И. Применение метода case-study в преподавании // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-case-study-v-prepodavanii> (19.02.2026).
2. Бортникова Т.Г. Использование case-study в ходе обучения основам межкультурной коммуникации // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 4. – С. 145-149. (19.02.2026).
3. Давыдова В.В. Использование метода case study на занятиях по иностранному языку в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – С. 64-70. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-case-study-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (19.02.2026).
4. Щербатых Л.Н. Метод case study в обучении английскому языку старшеклассников// Л.Н. Щербатых // Известия высших учебных заведений. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – Том 4. – С. 235-240. (19.02.2026).
5. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. 103 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/kitaigorodskay/text.pdf> (19.02.2026).

6. Федунова М.Н. Кейс-метод в практике преподавания английского языка студентам-юристам на примере подготовки будущих следователей // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 06 (09). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://scipress.ru/fam/articles/kejs-metod-v-praktike-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka-studentam-yuristam-na-primere-podgotovki-budushhikh-sledovatelej.html> (19.02.2026).

7. Оськина С.Д. Особенности метода case-study в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Актуальные вопросы лингвистического образования: Сборник материалов II заочной Региональной научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, 2017. – С. 163-166. (19.02.2026).

8. Корнеева, М.А. Теоретические основы метода Case study в обучении английскому языку для специальных целей / М. А. Корнеева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 9 (143). — С. 340-343. — [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/143/40114>. (19.02.2026).

© Зыза А.С.

DOI 10.46916/23022026-2-978-5-00276-012-1

**ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД
В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ**

Коробицина Ирина Владимировна

преподаватель русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ЦМШ-Академия исполнительского искусства»

Аннотация: В статье представлен опыт уроков литературы, в которых музыка используется как средство смыслового чтения и интерпретации. Музыкальный фрагмент здесь выполняет не декоративную роль и не служит «фоном», а помогает ученикам точнее почувствовать интонацию, внутреннюю динамику и эмоциональный рисунок художественного текста. Далее это впечатление переводится в аналитическую работу: наблюдения над словом, композицией и речью героя оформляются в доказательное высказывание с опорой на текст. Рассматриваются три практических случая: работа со стихотворением А.С. Пушкина «Анчар», чтение эпизода письма Татьяны Лариной в романе «Евгений Онегин» (в сопоставлении со сценой письма из оперы П.И. Чайковского) и анализ сцены пения в романе И.А. Гончарова «Обломов» (ария *Casta diva* из оперы В. Беллини «Норма»). Показано, что междисциплинарная организация занятия усиливает включённость учащихся, поддерживает мотивацию и развивает интерпретационные умения за счёт соединения эмоционального отклика с цитатной аргументацией.

Ключевые слова: интеграция искусств, междисциплинарный подход, музыка и литература, смысловое чтение, интерпретация, интонация, текстовая аргументация.

**INTEGRATING MUSIC AND LITERATURE:
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN TEACHING PRACTICE**

Korobitsina Irina Vladimirovna

Abstract: The article presents the experience of literature lessons in which music is used as a means of semantic reading and interpretation. The musical fragment here does not play a decorative role and does not serve as a "background",

but helps students to more accurately feel the intonation, internal dynamics and emotional pattern of the artistic text. Further, this impression is translated into analytical work: observations on the word, composition and speech of the hero are formed into an evidentiary statement based on the text. Three practical cases are considered: working with a poem by A.S. Pushkin's "Anchar", a reading of the episode of Tatiana Larina's letter in the novel "Eugene Onegin" (in comparison with the scene of the letter from Tchaikovsky's opera) and an analysis of the singing scene in I.A. Goncharov's novel "Oblomov" (aria Casta diva from Bellini's opera "Norma"). It is shown that the interdisciplinary organization of classes enhances the involvement of students, supports motivation and develops interpretative skills by combining emotional response with quoted argumentation.

Key words: integration of arts, interdisciplinary approach, music and literature, semantic reading, interpretation, intonation, textual argumentation.

В рамках личностно-ориентированного подхода интегрированные уроки рассматриваются как эффективный инструмент формирования читательской компетентности, поскольку они позволяют соотнести анализ художественного текста с опытом восприятия в других видах искусства. Опыт работы с учениками, получающими музыкальную профессиональную подготовку, показывает, что понимание художественного текста становится глубже, когда учащимся сначала дают возможность «услышать» произведение, уловить его тон, напряжение, паузу, внутренний ритм, а затем переходят к внимательному разбору того, какими словами, средствами образной выразительности и композиционными приёмами это впечатление создаётся в тексте. В таком подходе музыка не подменяет филологическую работу, а делает вход в текст более точным: сначала появляется переживание, затем возникает необходимость его проверить, уточнить и выразить в доказательной форме. Ученик учится не ограничиваться оценкой «понравилось или не понравилось», а объяснять, почему он читает именно так: где автор ускоряет движение мысли, где намеренно «останавливает» её, где меняется интонация и смысловой акцент.

Наблюдения показывают, что трудности школьного анализа часто связаны не с отсутствием знаний, а с поверхностным чтением: сюжет понятен, но интонация не распознана; эмоциональный поворот не замечен; композиционные паузы воспринимаются как «лишние строки». Музыкальный материал помогает сделать эти вещи слышимыми — при условии, что он

включён в урок не случайно, а как часть ясной педагогической логики: впечатление - наблюдение - проверка текстом - интерпретация. Эту линию поддерживает и методическая традиция: в частности, М.Ю. Борщевская отмечает, что системное взаимодействие видов искусства усиливает этап восприятия и способствует развитию воображения и интерпретационных умений учащихся.

Один из уроков, где междисциплинарная интеграция особенно продуктивна, построен на стихотворении А.С. Пушкина «Анчар». Занятие начинается с короткого музыкального «входа»: звучат два фрагмента по 1–2 минуты — вступление к I части Шестой симфонии («Патетической») П.И. Чайковского (ощущение напряжённой пустоты и предчувствия) и начало II части Струнного квартета № 8 Д.Д. Шостаковича (жёсткий импульс, скрытая угроза). Эти отрывки помогают учащимся настроиться на интонацию стихотворения и затем найти в тексте конкретные слова и образы, которые подтверждают возникшее впечатление. Сразу после прослушивания задаем вопросы, переводящие эмоциональный отклик в чтение: какая картина возникает, где «слышится» опасность, какая интонация соответствует образу «чахлой и скупой» пустыни. Такой шаг важен тем, что ученик входит в произведение не через пересказ и не через «готовую тему», а через внутреннюю интонационную готовность. Затем читаем «Анчар», и становится заметным дидактический эффект: учащиеся внимательнее относятся к звучанию и ритму, видят, как строка «сжимается» или, наоборот, растягивается; начинают слышать паузы, отмечают плотность звукописи и связь ритма с ощущением обречённости и опасности. Музыка в данном случае работает как «настройка слуха»: помогает почувствовать атмосферу, а затем отыскать в тексте точные опоры этого ощущения. Завершая урок, ученикам предлагается выбрать форму итогового высказывания: небольшое эссе, анализ фрагмента, краткий звуковой этюд (музыкальная мини-сцена, передающая интонационные переходы), визуальная карта стихотворения. Принцип остаётся неизменным: любая творческая форма сопровождается комментарием — ученик объясняет, какие строки и какие средства текста стали для него доказательством.

Логичным продолжением этой методической линии становится урок по эпизоду письма Татьяны Лариной в «Евгении Онегине». Материал удобен для междисциплинарного анализа: письмо — развернутая внутренняя речь героини, где значимы темп, пауза, смена тональности; всё это естественно обсуждать в параллели с музыкальной формой. В качестве эмоционального «контурного

наброска» берем сцену письма из оперы П.И. Чайковского: достаточно 1–2 минут записи, чтобы обозначить общее напряжение и направление чувства. После прослушивания ученики называют состояние героини (тревога, надежда, робость, решимость), а затем получают направляющий вопрос: если представить, что это «музыка мыслей», где в ней пауза, а где внутренний рывок вперед? Далее пушкинский текст читается как живая внутренняя речь. Ученики отмечают места, где слышится дыхание Татьяны и попытка убедить себя, где голос становится исповедальным, а где — неожиданно твёрдым. Возврат к музыкальному фрагменту выполняет уже аналитическую функцию: сопоставляются кульминационные точки музыки со смысловыми и эмоциональными узлами письма. Итог работы здесь — не «правильный ответ», а сформированная способность интерпретировать текст и предъявлять свою мысль доказательно. Формы ученического результата могут быть разными: подбор и объяснение ключевых слов, тезисы с цитатами, интонационная разметка и выразительное чтение, монолог или письмо от первого лица, сравнение двух вариантов прочтения одной строфы, мини-эссе. Но обязательное требование одно: любая интерпретация должна быть подтверждена текстом — строками, ключевыми словами, интонацией и композиционными наблюдениями.

Ещё один урок-погружение связан с романом И.А. Гончарова «Обломов» и сценой пения (V глава). Здесь музыка «встроена» в саму литературную ситуацию: Ольга Ильинская поёт, и именно музыка становится механизмом воздействия на внутренний мир героя. Центральным музыкальным образом урока является ария *Casta diva* из оперы В. Беллини «Норма». Начинаем с чтения ключевых фрагментов, фиксирующих внутренний импульс героя («Теперь или никогда!») и его реакцию на пение как эмоциональную кульминацию. Затем звучит фрагмент арии, и учащиеся описывают ощущения точными словами: волна, подъём, напряжение, светлая печаль, кульминация, разрядка. Дальнейшее обсуждение строится как сопоставление: какие слова текста воспринимаются как «акценты», где в эпизоде идёт нарастание и где наступает спад, как меняется внутреннее состояние героя. Методическая ценность урока в том, что он помогает увидеть: смысл в художественном тексте создаётся не только событиями, но и тонкими переходами интонации — той самой «драматургией переживания», которую школьники нередко пропускают. Часть класса концентрируется на литературном анализе (внутренний конфликт: стремление к перемене и привычная инерция), а часть — на музыкально-

аналитическом описании звучания (пауза как смысл, динамика, темп). Итоговым заданием может стать музыкальная мини-сцена — короткий этюд, в котором звуком передаются этапы внутреннего движения: решимость, сомнение, вспышка пробуждения, затухание. Важно, что музыка здесь не заменяет анализа: ученик обязан пояснить, какой фрагмент текста он «озвучивал» и почему именно так.

Сопоставляя эти уроки, можно сделать вывод: ценность подхода не в самом факте включения музыкального материала, а в его дидактической роли. Музыка помогает организовать точный вход в произведение, задаёт эмоциональный «контур», который затем проверяется чтением и анализом. Урок выстраивается так, чтобы впечатление не растворялось, а превращалось в наблюдения, аргументы и самостоятельное высказывание. Принципиально важно, чтобы у ученика сохранялось право на живое чувство от текста. Оно не противопоставляется анализу — оно помогает увидеть целое: тон, внутренний ритм, смену настроений, смысловые повороты. При этом следует отметить и обратное: когда разбор превращается в набор обязательных шагов, чтение становится формальным — ответы есть, но личная мысль и интерес исчезают. Поэтому важен баланс: свобода впечатления должна сочетаться с культурой доказательства и уважением к тексту.

Практический результат междисциплинарных уроков проявляется в том, что учащиеся точнее говорят об атмосфере, подтексте, внутреннем конфликте, увереннее распознают интонационные оттенки и чаще подкрепляют выводы цитатами. Итоговые формы работы могут быть различными: сочинение и мини-эссе, анализ фрагмента, комментарий к цитате, тезисы с доказательствами, сравнительная работа (герои/сцены/позиции), интонационная разметка и выразительное чтение, письмо герою или письмо от героя, монолог от первого лица, интервью с персонажем, творческие музыкальные этюды, подбор музыкальных тем к образу или сцене. При всём разнообразии форм критерий остаётся неизменным: мысль должна быть обоснована текстом — цитатами, ключевыми словами, наблюдениями над интонацией и композицией. Подход легко переносится на другой литературный материал: меняется музыкальный компонент и система вопросов, но сохраняется принцип движения от эмоционального отклика к смысловому чтению и доказательной интерпретации.

Таким образом, интеграция музыки и литературы на уроках создаёт условия для более глубокого понимания художественного текста. Музыка

помогает ученикам тоньше «услышать» интонацию произведения и почувствовать его внутреннюю динамику, а работа со словом превращает переживание в осмысленную, доказательную интерпретацию. В результате урок становится пространством диалога с текстом, где чувство и мысль поддерживают друг друга и формируют культуру чтения как личностно значимого, интеллектуально осмысленного процесса становления личности.

Список литературы

1. Бोगоявленская Д.Б.. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО)».
3. Борщевская М.Ю.. Взаимосвязь интерпретаций литературных и музыкальных произведений на уроке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Нижний Новгород, 2003. — 126 с.

© Коробицина И.В.

**СЕКЦИЯ
ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ПРОВОКАТИВНЫЙ МЕТОД КАК РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мастицкая Ксения Николаевна
МАОУ НОШ № 13,
п. Бобровский, Свердловская область

Аннотация: В статье рассматривается положительный опыт формирования критического мышления обучающихся в начальной школе посредством провокативного метода, приводятся примеры применения данной техники на уроках английского языка.

Ключевые слова: начальная школа, компетентностный подход, критическое мышление, провокативные приёмы.

PROVOCATIVE METHOD IN DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS DURING ENGLISH LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Mastitskaya Ksenia Nikolaevna

Abstract: The article considers the positive experience of critical thinking formation at Primary school using provocative techniques. The author gives examples of applying this method in English lessons.

Key words: primary school, competency-based approach, critical thinking, provocative techniques.

Современная школа призвана решать задачу развития личности быстро адаптирующейся в постоянно изменяющихся условиях в мире и способной адекватно оценивать себя и собственные возможности.

Центром образования становятся не столько знания, умения, навыки, сколько компетентности. Что касается изучения иностранных языков, то основной целью изучения иностранного языка в школе является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [9].

Цифровизация и информатизация современного мира существенно повлияли, среди прочего, на доступность и объём получаемой информации, её разнообразие и, одновременно, противоречивость [2]. В связи с этим, необходимо отметить, что применение традиционных методов и приёмов являются недостаточно эффективными для достижения заявленной цели образования. Поэтому стоит вопрос применения иных подходов преподавания, таких как, компетентностный и личностно-ориентированный.

Личностно-ориентированный подход подразумевает максимальную вовлеченность учащихся в учебный процесс. Данный подход нацелен на развитие личности каждого обучающегося, формирование критического мышления, развитие творческих способностей и самостоятельности. Творчество предполагает активность [7].

Компетентностный подход позволяет в процессе образования формировать готовность и способность обучающихся самостоятельно и ответственно решать профессиональные и личностные проблемы, связанные с умением добывать и эффективно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях; развивает гибкость, мобильность, что способствует саморазвитию и самореализации личности [8].

Именно критическое мышление учит находить реперные точки в многочисленных потоках информации, анализировать и ставить под сомнение, сопоставлять с уже известными данными.

Одним из методов развития критического мышления у учащихся является провокативное обучение. «Провокативная педагогика» — направление науки о воспитании, вид прикладной педагогики, изучающий методы решения задач, связанных с использованием педагогической провокации.

В основе «провокативной педагогики» лежит вызов воспитаннику, провоцирующий обратную реакцию личности на преодоление отрицательного педагогического воздействия, и в итоге активизирующий и усиливающий с помощью высвобождения скрытой энергии сопротивления позитивные ресурсы его самореализации, самоопределения, саморазвития и др. [4].

Остановимся подробнее на некоторых провокационных заданиях, которые могут быть применены при обучении английскому языку, в начальной школе.

В качестве разминки в начале урока учащимся четвертых классов предлагается прочитать короткий текст. С лексической точки зрения, текст подбирается несложный, чтобы дети точно понимали, о чем речь и не

отвлекались на неизученные лексические единицы. В тексте допущены грубые грамматические ошибки, которые противоречат ранее изученному материалу и, следовательно, должны быть выявлены. Обучающиеся о наличии ошибок не предупреждаются.

Данный приём используется в качестве средства предупреждения ошибок и заблуждений. Под провокацией, в данном случае, понимается побуждение к ошибочным действиям [5].

Текст может быть примерно следующим: «I have a big family. We live in a blue house. My dad is a chef. He cooks delicious food. My mom is a teacher. She **teach** many children. I **has** a sister and a brother. My sister **play** the piano. My brother plays soccer. There are always a lot of people in our house. Every night we **has** dinner together» (Текст взят из интернета).

«Провоцировать» учащихся можно и открыто. В задания, ответы на которые могут быть оценены как «верно» или «неверно», также очень хорошо вплетаются провокационные вопросы.

Например, в предложении «She _____ breakfast (have)» (она завтракает) нужно поставить глагол have в нужную форму. Учащийся даёт ответ: «She is having breakfast». Учитель задаёт вопрос: «Верно, ли выбрана форма глагола to be? Может, необходимо вставить am или is?» Чтобы быть уверенным в своём выборе, ученику придётся вспомнить всё правило употребления глагола To Be. Таким образом, исключается возможность ответа наугад, так как учащемуся необходимо объяснять свою точку зрения.

Ещё одним примером провокации является неверно записанная на доске дата (После прохождения темы «Порядковые числительные»).

Учащиеся, которые замечают «неладное», выявляют ошибки и аргументированно исправляют их, получают чувство глубокого удовлетворения. Безусловно, данное явление стимулирует к дальнейшему изучению предмета, подогревает интерес к нему. Для тех детей, которые ошибки не замечают, подобные упражнения являются «отрезвляющими», они чувствуют досаду и начинают осознавать цену за свою доверчивость, и далее стараются действовать более осознанно. Это и является началом отступления от привычки мыслить поверхностно.

Н.Д. Берман утверждает, что эмоции являются значимым фактором в развитии и воспитании личности. Задачей педагога является управление процессом обучения так, чтобы создавался тот или иной эмоциональный фон, целенаправленно вызывая эмоции, побуждая к познавательной деятельности обучающихся [1].

А.В. Енин считает, что одна из главных психологических и педагогических задач провокативной педагогики – в безопасных условиях игры, ограниченной временем, пространством и правилами, помочь человеку получить доступ и контроль к отрицательному образу себя.

Он полагает, что воспитание только на идеалах – это главная ошибка советской педагогики, так как при не соответствии идеалу сознание начинает вытеснять собственные отрицательные черты, в то время как в реальности они остаются и очевидны окружающим, но сам человек их уже не замечает [3].

С этой целью на уроке были использована методика «вредных игр». Для детей было сформулировано задание с негативной точки зрения: «Что следует делать, чтобы не стать здоровым и успешным человеком?» (“What you should do not to be a healthy person?”).

Данная формулировка сначала вызвала у учащихся удивление, затем они попытались исправить её на позитивную (Что нужно делать, чтобы стать здоровым человеком). Когда они убедились в невозможности изменить данный вопрос, принялись в шутку набрасывать идеи (не вставать рано, не принимать прохладный душ, не чистить зубы, не заниматься спортом, не ходить пешком). Это и было одной из главных задач урока:

- желание выражать мысли на иностранном языке;
- преодоление стеснения (языкового барьера), боязни допустить ошибку;
- попытки аргументировать свою точку зрения на иностранном языке.

Более того, данное задание в действительности закрепляет позитивную установку у учащихся: зная, к чему может привести инертность и бездействие, пропадает желание ощущать их последствия на себе.

Безусловно, начальная школа только закладывает основы той личности будущего, для которой мыслить критически, уметь аргументировать своё мнение, работать с информацией (на любом языке) являются основополагающими компетенциями. Для овладения данного навыка требуется время, поэтому очень важно как можно раньше начинать учить обучающихся анализировать свою деятельность и своё поведение [6].

Список литературы

1. Берман Н.Д. Образование и эмоции: значение эмоций в нашей жизни и в обучении // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-emotsii-znachenie-emotsiy-v-nashey-zhizni-i-v-obuchenii/viewer> (дата обращения 27.01.2026).

2. Домбровская И.В, Милицкая А.Ю. Провокативное обучение как ресурс развития критического мышления // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2019. С. 39 – 43.

3. Енин А.В. Психология «Провокативной педагогики»: некоторые аспекты теории и методики. // Вестник ТГУ. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-provokativnoy-pedagogiki-nekotorye-aspekty-teorii-i-metodiki> (дата обращения: 21.01.2026).

4. Енин А.В. Провокативная педагогика: особенности, принципы и эффекты. // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-9. С. 1919-1923; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33482> (дата обращения: 20.01.2026).

5. Майкова Н.С. Провоцирующие задачи как средство предупреждения ошибок учащихся в обучении математике // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 43-2. URL: https://www.mathedu.ru/text/problemy_teorii_i_praktiki_obucheniya_matematike_2006/p162/ (дата обращения: 20.01.2026).

6. Матухин Д.Л. Технология формирования критического мышления в обучении иностранным языкам // Вестник ВятГУ. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-v-obuchanii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 26.01.2026).

7. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учеб.-метод. Пособие / И.Ю. Щемелева, Ю.С. Васильева, А.О. Наследова, И.В. Нужа. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. С. 5.

8. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования. // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» 2018. Том 10. № 2. С. 135-147. URL: psyedu_2018_n2_Ulyanina.pdf (дата обращения 25.01.2026).

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 20.01.2026).

© Мاستицкая К.Н.

**СЕКЦИЯ
ЦИФРОВИЗАЦИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ**

**СПЕЦИФИКА ВЫБОРА ИНФОРМАЦИОННОЙ
СРЕДЫ ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Торкунова Юлия Владимировна

д.п.н., доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

Гатиатуллин Артур Асхатович

аспирант

ФГБОУ ВО «Казанский государственный

энергетический университет»

Аннотация: Сфера дополнительного профессионального образования переживает настоящую цифровую трансформацию. Обзор существующих информационных систем, применяемых в этой области, показывает, что сегодня сформирован целостный спектр технологических решений. В статье проведен сравнительный анализ таких систем, выделены положительные и отрицательные моменты применения, сформулированы требования к информационной среде дополнительного образования.

Ключевые слова: информационная среда, дополнительное профессиональное образование, LMS.

**SPECIFICITY OF CHOOSING AN INFORMATION ENVIRONMENT
FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

Torkunova Yulia Vladimirovna

Gatiatullin Artur Askhatovich

Abstract: The field of additional professional education is undergoing a real digital transformation. A review of existing information systems used in this field shows that a comprehensive range of technological solutions has been developed. The article provides a comparative analysis of such systems, highlights the positive and negative aspects of their use, and formulates requirements for the information environment of additional education.

Key words: information environment, additional professional education.

Набор используемых информационных сред и систем в образовании достаточно разнообразен, рассмотрим более подробно наиболее ярко выраженные классы таких систем.

Наиболее заметное место в иерархии информационных систем занимает класс платформ управления обучением — Learning Management Systems (LMS). К этой категории относятся такие широко распространенные и признанные в мире решения, как Moodle, а также их коммерческие аналоги. Исторически эти системы развивались как универсальный инструмент для классических вузов и крупных учебных центров с многотысячным контингентом студентов. Однако со временем они были адаптированы и под специфические задачи дополнительного образования [1].

С технической и педагогической точек зрения, LMS предоставляют разработчикам курсов и администраторам исключительно широкий инструментарий. Они позволяют создавать сложные модульные курсы, включающие лекции (как текстовые, так и мультимедийные), практические задания с возможностью автоматической и ручной проверки, форумы для дискуссий, тестовый контроль с разнообразными типами вопросов и итоговую аттестацию.

Ключевыми особенностями таких платформ являются:

1. Развитый инструментарий разработки: встроенные конструкторы курсов, гибкие механизмы настройки шкал оценивания (рубрикаторы), обширные банки тестовых заданий.
2. Ролевая модель: четкое разграничение прав доступа между слушателями, преподавателями, методистами и администраторами.
3. Аналитика и отчетность: средства формирования детализированной отчетности, как по отдельным слушателям, так и по учебным группам, накопительное хранение данных о ходе и результатах обучения.

По сравнению с более простыми решениями, например, с организацией обучения через электронную почту или файловые хранилища, полноценные LMS обеспечивают значительно более высокий уровень управляемости и прозрачности образовательного процесса.

Однако при переносе этих тяжеловесных решений в контекст ДПО, особенно в деятельность малых образовательных организаций или корпоративных учебных центров, проявляется ряд серьезных ограничений. Если упрощенные системы и так называемые «самодельные» решения на базе электронных таблиц страдают от острого недостатка функциональности, то крупные LMS представляют собой противоположный полюс — избыточность.

Наличие множества модулей и расширений, безусловно оправданное в крупном университете с разнородными факультетами и исследовательскими группами, в рамках небольшой программы повышения квалификации оборачивается серьезными проблемами:

- перегруженность интерфейса: пользователи (особенно преподаватели-предметники, для которых работа в LMS не является основной профессиональной задачей) тонут в обилии кнопок, настроек и опций;
- высокий порог входа: освоение системы требует значительных временных затрат. Если в штате нет выделенного специалиста по сопровождению (методиста-администратора LMS), внедрение платформы может провалиться;
- невостребованный функционал: многие функции, ориентированные на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) или глубокую интеграцию с корпоративными экосистемами (HRM-системами, CRM), остаются неиспользуемыми.

В результате образовательная организация несет затраты на развертывание, хостинг и сопровождение сложной системы, используя лишь малую часть ее потенциала. Основными же задачами в таких программах зачастую являются учет слушателей, выдача заданий, проведение тестирования и оформление документов установленного образца. Для решения образовательных задач в условиях закрытых контуров (режимных предприятий), отсутствия постоянного интернет-доступа или жестких требований к сохранности данных в ряде учреждений дополнительного образования и корпоративных учебных центров применяются локальные варианты информационных систем [2].

В подобных конфигурациях серверная часть и клиентские рабочие места размещаются внутри локальной сети организации. Доступ к внешним ресурсам либо полностью отсутствует, либо строго регламентирован и контролируется администраторами безопасности. Локальные системы хранения и обработки данных обеспечивают выполнение ключевых функций:

- ведение защищенной базы слушателей;
- управление перечнем курсов и учебными планами;
- фиксация результатов тестирования и промежуточных аттестаций;
- формирование внутренней отчетности.

По сравнению с облачными сервисами такие системы имеют неоспоримые преимущества в условиях повышенных требований к безопас-

ности. Сбои в глобальной сети не приводят к остановке учебного процесса; информация о персонале и результатах обучения остается внутри защищенного контура организации. Использование встраиваемых систем управления базами данных (например, SQLite или локальных экземпляров MS SQL) позволяет хранить информацию компактно, что упрощает резервное копирование и перенос системы между рабочими местами. Это выгодно отличает их от тяжелых серверных СУБД, требующих отдельного администрирования.

Вместе с тем, локальные решения чаще всего уступают крупным веб-платформам по ряду критических параметров. Если сравнивать их с универсальными LMS, становится заметно, что при разработке «под конкретный отдел» акцент обычно делается на минимально необходимом функционале для запуска процесса.

Это приводит к тому, что при попытке расширения программ ДПО или увеличения числа слушателей локальная система начинает испытывать организационные ограничения. Управлять большим числом курсов и потоков становится сложнее, выявлять проблемные места в освоении материала можно только вручную. Переход же на более мощную платформу требует фактически повторной разработки и миграции данных, что нивелирует первоначальные выгоды от использования простого и дешевого решения.

Существенное влияние на рынок ДПО оказали облачные сервисы и корпоративные платформы (SaaS), предлагающие доступ к учебным материалам и средствам коммуникации через любой браузер [3].

Облачные решения привлекательны для организаций тем, что снимают с них необходимость развертывания собственной серверной инфраструктуры, закупки оборудования и его обслуживания. Они позволяют в считанные дни запустить дистанционные программы для широкой географически распределенной аудитории. В контексте ДПО это особенно важно для межрегиональных или межведомственных программ, когда слушатели подключаются к занятиям с разных площадок.

В сравнении с локальными системами они предоставляют качественно более богатый инструментарий для коммуникации и совместной деятельности.

Однако их использование в учебных центрах предприятий и учреждениях с жесткими требованиями по безопасности наталкивается на непреодолимые ограничения. Кроме того, работоспособность таких сервисов критически зависит от качества интернет-соединения. Проведенный анализ показывает, что каждый из рассмотренных классов систем — мощные LMS, автономные

локальные приложения и гибкие облачные сервисы — имеет свою четко очерченную нишу.

Для одних организаций приоритетом является глубокая аналитика и сложная педагогическая логика (тогда выбор — за LMS), для других — абсолютная безопасность и автономность (выбор — за локальной разработкой), для третьих — простота доступа и масштабируемость (выбор — за облаком).

Информационная среда для дополнительного профессионального образования, если она создается под конкретное учебное заведение, должна заимствовать лучшее из каждого класса: надежность и независимость локальных решений, продуманный и не перегруженный интерфейс (в противовес сложности LMS) и, по возможности, ограниченную интеграцию с облачными сервисами для тех задач, где это действительно необходимо и безопасно. Такой подход позволит действительно дать качественное дополнительное профессиональное образование со сравнительно небольшими финансовыми вложениями, с учетом возможностей как слушателей, так и преподавателей.

Список литературы

1. Торкунова, Ю.В. Электронная информационно-образовательная среда вуза: требования и возможности реализации / Ю.В. Торкунова, Н.К. Шайдуллина // Ученые записки ИСГЗ. – 2017. – Т. 15, № 1. – С. 541-546. – EDN YJYCFZ.

2. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е.С. Мироненко // Социальное пространство. – № 4(21). [Электронный ресурс]. URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318> (дата обращения 11.01.2021).

3. Жадобина Н.Н. Цифровая образовательная среда: проблемы и их решения в ВУЗЕ / Н.Н. Жадобина, Е.В. Лукиянчина // Международный научно-исследовательский журнал. - 2021. - № 10(112). - <https://research-journal.org/archive/10-112-2021-october/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-problemy-i-ix-resheniya-v-vuze> (дата обращения: 12.01.2024). doi: 10.23670/IRJ.2021.112.10.069.

© Торкунова Ю.В., Гатиатуллин А.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВЕТЕРИНАРНОМ ВУЗЕ**

Соколова Анастасия Сергеевна
ассистент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет ветеринарной медицины»

Аннотация: Обучение иностранным языкам в неязыковом высшем учебном заведении отличается рядом особенностей ввиду его профессиональной ориентированности. Основные задачи обучения студентов неязыковых вузов включает их внедрение в основы профессиональной коммуникации и развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках своего профиля. Целью настоящего исследования стало изучение особенностей формирования лексических навыков при обучении иностранным языкам в ветеринарном вузе. Отдельное внимание уделяется формированию знаний в области терминосистем английского и русского языков, что является крайне необходимым компонентом обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Ключевые слова: термин, терминосистема ветеринарной медицины, профессионально-ориентированное обучение, лексический навык, профессиональная коммуникация, обучение.

**FEATURES OF THE FORMATION OF LEXICAL
SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT THE VETERINARY UNIVERSITY**

Sokolova Anastasia Sergeevna

Abstract: Teaching of foreign languages in a non-linguistic higher education institution has a number of distinctive features due to its professional orientation. The main objectives of teaching students of non-linguistic universities include their introduction to the fundamentals of professional communication and the development of foreign language communicative competence within their major. The purpose of this study was to determine the features of formation of lexical skills in teaching of

foreign languages at the veterinary university. Special attention is paid to the development of knowledge in the field of terminology of the English and Russian languages, which is an extremely necessary component of teaching of foreign languages in a non-linguistic university.

Key words: term, terminology system of veterinary medicine, professionally oriented training, lexical skill, professional communication, teaching.

Процесс преподавания иностранным языкам в неязыковых высших учебных заведениях отличается рядом особенностей, являющихся объектом постоянного исследования. В ходе преподавания иностранным языкам осуществляется внедрение студентов в сферу профессиональной коммуникации с последующим развитием иноязычной коммуникативной компетенции в пределах конкретной предметной области.

Цель данного исследования заключается в определении особенностей формирования лексических навыков при обучении иностранным языкам в ветеринарном вузе.

В ходе преподавания иностранным языкам в ветеринарном вузе студентами на протяжении всего образовательного курса осваиваются следующие направления: анатомия, физиология, микробиология и патология.

Направление «Анатомия» подразумевает изучение анатомических терминов: *crop* (зоб), *gumen* (рубец), *reticulum* (сетка), *omasum* (книжка), *abomasum* (сычуг), *liver* (печень), *fibula* (малоберцовая кость), *tibia* (большеберцовая кость), *cloaca* (клоака), *adrenal gland* (надпочечник), *fundus of the stomach* (дно желудка), *maxilla* (верхняя челюсть), *mandible* (нижняя челюсть), *spinal cord* (спинной мозг) и пр.

В рамках направления «Физиология» изучаются термины, обозначающие особые процессы у живых организмов: *digestion* (пищеварение), *fermentation* (ферментация), *respiration* (дыхание), *clot formation* (тромбообразование) и пр.

В рамках направления «Микробиология» осваиваются основы микробиологии с изучением разновидностей микроорганизмов и их характеристик. Полученные знания активно применяются в ходе изучения направления «Патология», нацеленного на изучение инфекционных патологий. Изучение неинфекционных патологий в зависимости от программы может носить обзорный характер.

В ходе обсуждения инфекционных заболеваний студенты изучают наименования заболеваний: *scrapie* (скрейпи, почесуха овец), *bovine spongiform*

encephalopathy (губчатая энцефалопатия крупного рогатого скота), rabies (бешенство), tick-borne encephalitis (клещевой энцефалит), toxoplasmosis (токсоплазмоз), tuberculosis (туберкулёз) и пр.; а также наименования симптомов, клинических проявлений изучаемых инфекционных заболеваний: pyrexia (высокая температура), foaming (пенообразование), seizures (судороги), spasm (спазм), rash (сыпь), oedema (отёк) и пр.

Таким образом, в рамках каждого направления подразумевается изучение и отработка определённого набора терминологических единиц с их дальнейшим выводом в активное употребление в письменной и устной речи.

Значительный пласт медицинских терминов заимствован и имеет греко-латинское происхождение. Важно обратить внимание, что данные термины успешно адаптировались под правила принимающих языков; причём данная адаптация незначительна и сводится до некоторых фонетических преобразований с сохранением лексического значения [1, с. 50].

Термины, принадлежащие к ветеринарной медицине, делят на следующие категории: общенаучные, медицинские, анатомические и биологические [2, с. 157]. Изучение данных единиц способствует овладению «академическими и профессиональными знаниями и умениями» [3, с. 64], следовательно, планирование занятия и подбор адекватной методики крайне важны для того, чтобы объёмный лексический материал был пройден не на формальном уровне, а усвоен с потенциалом его активного использования в речи в ходе коммуникации на иностранном языке.

Основная сложность в ходе формирования лексических навыков при изучении иностранного языка заключается в интерференции. Особенно выражены проявления интерференции родного языка на фонетическом уровне. Несмотря на то, что ряд исследований посвящены изучению проявлений интерференции родного языка на процесс изучения латинских ветеринарных терминов [4], проблема отрицательного влияния интерференции латинского языка на освоение иностранным языком также является актуальной.

Интерференция латинского языка проявляется на фонетическом уровне (неверное прочтение буквосочетаний и неверная постановка ударения), на орфографическом, семантическом, морфемном (ошибки в словообразовании) и синтаксическом уровнях.

С целью минимизации отрицательного влияния интерференции латинского языка необходимо освещать вопрос сходств и различий иноязычной и латинской терминосистем и вводить упражнения, направленные на

систематизацию лексического материала. Установка прочных связей между терминосистемами в значительной степени способствует закреплению различий и правильному использованию лексических единиц.

В качестве продуктивных способов вывода введённого и отработанного лексического материала можно выделить следующие варианты, соответствующие профессионально-ориентированному подходу: 1) организация мини-конференций, подразумевающих выступления с краткими докладами на иностранном языке с последующим их обсуждением в форме вопросов и ответов со стороны других обучающихся; 2) проведение ролевых игр, высокая продуктивность которых подчёркивается в многочисленных исследованиях [5]; ролевые игры могут разнообразить занятия ввиду неограниченных возможностей их организации и созданию уникальных сюжетов и правил, что в любом случае отличается от стандартного занятия по иностранному языку; 3) проведение иных профессионально-ориентированных игр, в которых студентам необходимо решить коммуникативную задачу, связанную с их профилем, и используя при этом средства иностранного языка.

Таким образом, преподавание иностранным языкам в неязыковом вузе отличается необходимостью развить в обучающихся переводческие навыки в области своего профиля, а также сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, которая могла бы позволить успешно использовать иностранный язык в качестве средства решения коммуникативных задач в пределах своего профиля. Специфика обучения иностранным языкам в ветеринарном вузе заключается в необходимости применения комплексного подхода в ходе формирования лексических навыков. Изучаемый лексический материал представляет собой термины, принадлежащие к областям знания анатомии, физиологии, микробиологии и патологии. Подавляющее большинство терминов, принадлежащих к упомянутым областям знания, имеет греко-латинское происхождение, вследствие чего возникает проблема интерференции латинского языка, проявляющейся в виде фонетических, семантических, орфографических и стилистических ошибок. Следовательно, с целью повышения продуктивности занятий и успешного формирования лексических навыков необходимо вводить специальные упражнения, систематизирующие знания в области разных терминосистем (родного, латинского и иностранного языков), обращать внимание на сходства и различия между терминосистемами

и тренировать изученный лексический материал не только в рамках стандартных упражнений, но и в рамках дополнительных профессионально-ориентированных средств (ролевые игры, мини-конференции, профессиональные игры).

Список литературы

1. Соколова А.С. Медицинская терминология: формирование лексических навыков при обучении иностранным языкам // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2025. – № 1 (13). – С. 49-55.

2. Тимкина Ю.Ю. Классификация ветеринарной терминологии в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6 (72). – С. 156-158.

3. Тимкина Ю.Ю. Англоязычный лексико-грамматические единицы области «Ветеринария» // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 2(19). – С. 62-65.

4. Горяев С.О., Волкова С.А. Латиноязычная терминология и «ложные друзья переводчика» [Электронный ресурс] // Аграрное образование и наука. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/latino-yazychnaya-terminologiya-i-lozhnye-druzya-perevodchika> (дата обращения: 05.02.2026).

5. Лошак Г.П., Савилова И.П. Роль аутентичных учебных материалов в реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-autentichnyh-uchebnyh-materialov-v-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 05.02.2026).

© Соколова А.С., 2026

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТИКО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Поликарпова Елена Викторовна

Маненкова Татьяна Николаевна

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 21
«Золотой ключик» г. Канск, Красноярский край

Аннотация: В статье речь идет о развитии мелкой моторики у дошкольников при помощи Тико-конструктора, развитии речи и формировании навыков сотрудничества. Дети, при помощи конструктора Тико превращают процесс конструирования в увлекательную игру. Он помогает развивать пространственное мышление, логику и мелкую моторику рук.

Ключевые слова: мелкая моторика, Тико-конструктор, дошкольный возраст, речь, воспитание, сотрудничество.

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOLERS THROUGH TICO-CONSTRUCTION

Polikarpova Elena Viktorovna

Manenkova Tatiana Nikolaevna

Abstract: The article deals with the development of fine motor skills in preschoolers with the help of a Tico-constructor, speech development and the formation of cooperation skills. Children, with the help of the Tico constructor, turn the construction process into an exciting game. It helps to develop spatial thinking, logic and fine motor skills of the hands.

Key words: fine motor skills, Tico-constructor, preschool age, speech, education, cooperation.

Много лет работая в дошкольном образовательном учреждении, мы столкнулись с проблемой развития мелкой моторики пальцев, плохой координацией движений у детей дошкольного возраста. Интеллектуальное развитие напрямую зависит от сформированности мелкой моторики. Успешность освоения школьной программы: развитие речи, навыков письма,

конструктивная, изобразительная деятельность, умение логически мыслить, рассуждать, анализировать, хорошо развитое внимание, память и связная речь [5, с. 36]. Одним из условий развития ребенка является развитие речи, ведь без этого, нет полноценного общения.

К. Кольцова пишет, что движения пальцев рук исторически, в ходе развития человека, тесно связано с речевой функцией [1, с. 1]. Ведь ребенку легко общаться с взрослыми и сверстниками с помощью речи.

Цель педагога – создать условия для полноценного развития детей, их социализации в обществе, воспитать всесторонне развитого человека. Мы стараемся сделать процесс образования более интересным и увлекательным для ребят, используя разные виды деятельности. В нашей педагогической деятельности для развития мелкой моторики, скоординированных движений рук, пространственного мышления и улучшения точных движений пальцев мы используем такой вид продуктивной деятельности как конструирование. Дети развивают мелкую моторику, даже не замечая этого, в интересной и увлекательной игре.

Ведь конструктор – отличный инструмент для развития мелкой моторики у детей, так как соединение и разъединение его деталей тренирует пальцы, развивает точность движений, готовит руку к письму и стимулирует речевые и когнитивные центры мозга, улучшая координацию, логическое мышление, внимание, память и пространственное воображение. Игры с ним формируют усидчивость, самостоятельность и умение доводить начатое дело до конца, творческое мышление и произвольные действия, а разнообразие деталей конструктора обеспечивает разные уровни сложности для разных возрастов, благодаря особенностям стыковки деталей.

Видов конструктора большое множество, для своих занятий мы выбрали очень интересный конструктор – это Тико-конструктор. О новом виде конструктора мы узнали от автора технологии Тико-моделирования Ирины Викторовны Логиновой, прошли обучение на курсах повышения квалификации.

После проведения мастер класса для педагогов в ДОО занятия по Тико-конструированию в 2020 году были включены в образовательный процесс. После утверждения программы дополнительного образования «Тико-моделирование», созданной педагогами творческой группы мы начали проводить занятия во всех возрастных группах. Интерес к исследовательской деятельности у дошкольников формируется благодаря созданию особых

условий для обучения. Занятия по ТИКО-конструированию были запланированы в рамках непосредственной образовательной деятельности (НОД) – один раз в месяц во второй половине дня. Продолжительность варьируется в зависимости от возрастной группы детей.

ТИКО – это трансформируемый игровой конструктор для обучения и игры. Это набор ярких плоскостных фигур из пластмассы, которые шарнирно соединяются между собой [1, с. 3]. Благодаря такому соединению удается одновременно развивать пространственное мышление, межполушарные связи и мелкую моторику рук, потому что в этой деятельности ребята используют обе руки.

В младших группах ребята знакомятся не только с деталями конструктора, но и зайчиком Тикошей, персонажем, который помогает ребятам освоить навыки конструирования. Благодаря интересному соединению деталей ребятам приходится приспосабливаться к геометрии конструктора, в результате чего, развиваются психические процессы. В работах (А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина) говорится о прямой зависимости между моторикой рук и мыслительными процессами. Малыши конструируют простые постройки из двух, трех деталей по показу. В процессе конструирования дети знакомятся с окружающим миром, геометрическими формами, цветами, усваивают правильные геометрические названия деталей строительного набора, узнают об особенностях геометрических тел. Малыши сортируют детали по цвету, форме и размеру.

Дети средней группы уже строят по схемам. Конструирование помогает детям наладить общение, коммуникацию, развивает речь. Кроме этого, дети делают себе самомассаж, соединяя детали между собой.

Объемные модели ребята начинают создавать в старшем возрасте. Работая парами, помогают друг другу, соединяя две детали лентой из квадратов. Основой для деятельности детей служит образец (чертеж, план, схема), рисунок, устная инструкция. Ребята увлекаются самостоятельной деятельностью и начинают создавать необычные поделки и модели. Взаимодействуя друг с другом у ребят, развивается речь, появляются общие интересы, планы. При этом детям приходится проявлять выдержку, терпение, усидчивость, доводить начатое дело до конца. Это дисциплинирует их, приучает к ответственности, после игры они убирают конструктор на место либо делают выставку особенно интересных работ. Дети делают не только постройки, но и сказочных героев. Проигрывают интересные сюжеты из сказок,

сначала создают плоские фигуры, а затем объемные. Они могут сами, на основании уже полученных знаний сконструировать любимый персонаж сказки, либо самостоятельно придумать героя. Взаимодействуя друг с другом у детей, развивается речевая активность, связанные одной интересной игрой, ребятам приходится общаться друг с другом. Дети учатся правильно говорить и проговаривать свои действия.

В подготовительной группе ребята уже ходят с героями сказок из Тико-конструктора к малышам и показывают сказки. Показывают малышам интересные инсценировки сказок, стихов, от лица персонажа, который они создали совместно, следуя своему замыслу.

Дошкольники подготовительной группы занимаются не только по сложным схемам для 3-Д моделирования, но и работают с логическими схемами, делают разнообразные поделки по замыслу, к различным календарным праздникам и событиям. По теме масленица они сделали интересный самовар и устроили чаепитие, а по теме космос нарядились инопланетянами. Ребята участвуют в конкурсах различного уровня – детский сад, муниципалитет, федерация. Дети с удовольствием занимаются с конструктором не только в свободной деятельности, но и на клубном часе, занимаясь по новым схемам или повторяя понравившиеся схемы. Тико-конструктор легко использовать в разных образовательных областях, способствует развитию индивидуальных способностей каждого ребенка, дает возможности для умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания, а также способствует творческому самовыражению. С его помощью дошкольники лучше запоминают цифры, буквы, закрепляют пройденный материал, темы недели. Ребята конструируют и в процессе такого вида деятельности дети приобщаются к детскому – техническому творчеству, у них развивается творческая активность и самостоятельность.

Видя заинтересованность детей, родители поддержали их и брали Тико-конструктор на дом. Родители вместе с детьми увлеклись созданием разных моделей. Совместные занятия взрослых и детей дома помогают закреплять полученные в саду знания, помогая развивать у детей мыслительные способности и укреплению сенсорных процессов. У них появились общие идеи, что привело к участию семейных команд в городском конкурсе. Команды родителей создавали по собственному проекту: «Машину для семьи», «Дом для семьи».

Тико-конструктор помог создать условия не только для творчества детей, обогатил и разнообразил развивающую среду, помог в совместной деятель-

ности педагога и детей, но и раскрыл творческие способности каждого ребенка. Помог сделать жизнь детей разнообразной, творческой и интересной, сформировать у детей интерес к исследовательской деятельности и техническому творчеству, а также помогает развитию мелкой моторики у детей. Ведь работая с конструктором, дети думают, что таких интересных моделей не создавал никто. Они могут продолжить свою деятельность, и вырасти конструкторами, математиками. Работая дефектологом, один из авторов продолжает вести у детей конструирование, видя эффективность его использования для развития мелкой моторики у детей.

Список литературы

1. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., Сов. Россия, 1973. – 159 с.
2. Логинова И.В. Программа дополнительного образования детей «Тико-конструирование». [Текст] / И.В. Логинова – Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2011.
3. Логинова И.В. Программа дополнительного образования детей «ТИКО-мастера». [Текст] / И.В. Логинова – Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2011.
4. Логинова И.В. Тетрадь по Тико-моделированию для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. [Текст] / И.В. Логинова. – Великий Новгород: НГУ им. Ярослава Мудрого, 2011.
5. Светлова И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М., Эксмо-Пресс, 2001. – 71 с.

© Поликарпова Е.В., Маненкова Т.Н.

**СЕКЦИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ**

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И МУЗЫКИ

Рябова Оксана Владимировна

МБДОУ № 46 г. Апатиты Мурманской области

Аннотация: Дошкольное детство – важнейший период становления личности человека. Что заложено в человеке в начале жизни, то остаётся навсегда. В детские годы формируются основные качества человека. Особенно важно напитать восприимчивую душу ребёнка возвышенными человеческими ценностями. В этом нам помогают художественная литература и музыка – мощный инструмент для воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста. В статье раскрываются методы работы с литературными и музыкальными произведениями для воспитания патриотических качеств дошкольников.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданский и исторический календарь, музыкальный кругозор, отклик в душе, чувство гордости, историческая память, сенситивный период, интерес, художественная литература, музыка, утренники, праздники, развлечения, выставки.

FOSTERING PATRIOTIC FEELINGS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FICTION AND MUSIC

Ryabova Oksana Vladimirovna

Abstract: Preschool childhood is a crucial period in the development of a person's personality. What is ingrained in a person early in life remains forever. During childhood, fundamental human qualities are formed. It is especially important to nourish a child's receptive soul with lofty human values. Fiction and music, a powerful tool for fostering patriotism in preschool-aged children, help us achieve this. This article explores methods for working with literary and musical works to cultivate patriotic qualities in preschoolers.

Key words: patriotism, patriotic education, civic and historical calendar, musical horizons, emotional resonance, sense of pride, historical memory, sensitive period, interest, fiction, music, matinees, holidays, entertainment, exhibitions.

Дошкольное детство – важнейший период становления личности человека, когда складываются нравственные основы гражданских качеств, формируются первые представления детей об окружающем мире, обществе и культуре.

Дошкольный возраст, как возраст формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувство патриотизма.

Известна истина: что заложено в человеке в начале жизни, то остаётся навсегда. В детские годы формируются основные качества человека. Особенно важно напитать восприимчивую душу ребёнка возвышенными человеческими ценностями. Отсюда вытекают цели и задачи по формированию патриотических чувств детей дошкольного возраста средствами детской художественной литературы и музыки.

Цели:

- Воспитание у детей средствами детской художественной литературы и музыки патриотических чувств: любви и гордости к Родине, интерес к её героической истории.
- Формирование у детей национальной гордости через традиции и богатое героическое прошлое своего народа.
- Формирование основы нравственного сознания и поведения: уважительное отношение к людям, честность, справедливость, сострадание и сопереживание, чувства ответственности, дружбы и взаимовыручки.

Задачи: воспитывать любовь к историческому и культурному прошлому своего народа, родной земле, городу, семье, родному дому.

- Развивать чувство сопричастности к Отечеству, к своему народу, интерес к его прошлому и настоящему.
- Углублять знания о традициях и исторических событиях своей Родины.
- Продолжать знакомить детей с историей Армии и Флота, формировать представления о различных родах войск, об особенностях службы в военное и мирное время.

- Формировать активное эмоционально-положительное отношение к людям в военной форме, желание быть похожим на них.
- Расширять музыкальный кругозор детей.
- Познакомить с лучшими образцами музыкальных произведений военно-патриотического характера.

Все эти сложные задачи, решаются в различных формах деятельности в детском саду: в играх, на занятиях, в быту, на экскурсиях, но самой важной мы считаем знакомство с художественной литературой.

Планируя свою работу, учитываем время года, даты гражданского и исторического календаря и множество других факторов. Приближается праздник 9 мая. Этот праздник всегда встречается с уважением, почтением детей и взрослых. И подготовке уделяется огромное внимание.

Изучая содержание раздела художественной литературы по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, мы обнаружили, что литературы, освещающей данное историческое событие, недостаточно. Например: 6-7 лет С. Алексеев «Первый ночной таран», Ю. Коваль «Стожок», Благинина «Шинель», Ю. Коваль «Выстрел». А в других возрастных группах 1-2 стихотворения.

Перед всеми участниками педагогического процесса была поставлена задача, подобрать необходимую литературу. Мы с энтузиазмом приступили к выполнению. Учитывая материал прошлых программ, ведь все мы и даже я еще помним книгу С. Баруздина «Шел по улице солдат». Мы постарались изучить литературу по теме и составить список «Что читать дошкольникам о Великой Отечественной войне». При его составлении мы руководствовались статьями из журнала «Дошкольное образование», статьями Смирновой О.Д.; помощью сотрудников детско-юношеской библиотеки г. Апатиты Лисовец Т.Э., Бахтиной Н.М.

Многие произведения находят отклик в душе наших воспитанников со зрительными диагнозами, тревожат, побуждают задавать вопросы воспитателям и родителям, вызывают желание отразить услышанное в своем художественном творчестве. Назовем только некоторые из них:

- С. Михалков «Быль для детей»;
- С. Алексеев «Таня Савичева». «Ночной таран», «Тульские пряники», «Знамя Победы»;
- Б. Павлов «Вовка с ничейной полосы»;

- Ю. Яковлев «Как Сережа на войну ходил»;
- С. Баруздин «Шел по улице солдат» (зарисовки о солдатах Красной армии);
- В. Драгунский «Арбузный переулок»;
- А. Шишов «Лесная девочка»; и многие другие.

Наши дети с волнением слушают дневник Тани Савичевой, переживают за отважного маленького партизана Тишку, гордятся и восхищаются изобретательностью и находчивостью Вани Колосова из рассказа «Тульские пряники», волнуются и радуются за Тарасика, который спас свою бабушку от фашистов.

Старший дошкольный возраст – самый чувственный «сенситивный» для серьезного воспитательного разговора. И здесь никак не справиться без детской художественной литературы о войне.

В работе по ознакомлению дошкольников с составляющими войны мы руководствуемся следующими принципами:

- **Показать все стороны этого явления.** Это самое главное. Говорить можно не только о том, что война – это плохо, и что люди должны бояться войны, но и о причинах, течении, последствиях.

- **Не следует говорить о войне в неподходящие моменты:** когда ребенок напуган, взволнован.

- **Начинать рассказ о войне с того региона, в котором живет ребенок** (прослушиванием песен и рассматриванием репродукции картин о Северном флоте, Усталой Подлодке, рассказами об Андреевском флаге, о героических подвигах моряков).

- **Наличие интереса – вот критерий психологической готовности ребенка к восприятию информации.** Лучше не форсировать события и начинать разговор тогда, когда ребенок начнет задавать вопросы, играть в войну и в рисунках будет прослеживаться военная тематика.

- **Объяснять нужно на доступном пониманию ребенка языке.** Например, так: «Ты помнишь, как недавно ты поссорился со своим другом Петей, и вы даже подрались. А бывает так, что целые страны ссорятся и дерутся между собой. Это и называется война. У каждой страны есть запасы оружия, которые они используют для войны: танки, пистолеты, пулеметы. Вы с Петей подрались, а потом помирились. Вот и войны могут заканчиваться так же. Страны мирятся между собой». Или так: «Помнишь, в сказке про заячью избушку попросилась лиса к зайцу жить, да его и выгнала. И пришлось зайцу

помощника себе искать, чтобы дом свой освободить. Вот и войны иногда также возникают». Главное, чтобы рассказ был понятен ребенку, не был утомительным.

- **Важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, его восприимчивость и чувствительность, чтобы своим рассказом не причинить ему психологическую травму**

- **Не запрещайте детям играть в войну** (если, конечно, игра не становится слишком агрессивной и может привести к физическим травмам). Таким образом дети удовлетворяют свой интерес к этой теме, выражают свои чувства и эмоции, имеют возможность избавляться от агрессии социально приемлемым способом (в виде игры).

- **В старшем дошкольном возрасте советуем родителям** подробно рассказывать о войне: о том, как и где воевали члены его семьи, об их подвигах и наградах; читать специально написанные для детей рассказы о войне, стихотворения, разучивать военные песни, смотреть военные парады, посещать памятные места и музеи.

Очень важно, чтобы рядом с детьми были педагоги и взрослые, любящие, способные помочь в получении достоверной и доступной пониманию информации.

С особой теплотой и уважением, трепетным отношением и поддержкой взрослых проходит работа к подготовке праздника Дня Победы. Чего тут только не происходит:

- Подбор литературы о войне для дошкольников;
- Поиск материалов (книги, газеты, журналы), в которых рассказывается о современных родах войск (десантниках, ракетчиках, подводниках);
- Оформление выставки «Парад военной техники»; «Защитники Отечества»;
- Знакомство детей с портретами Защитников Отечества А. Невского; Д. Донского; Г.К. Жукова;
- Рассказ былин о богатырях земли русской;
- Проведение «Литературной гостиной»: мы подбираем и читаем подгруппами индивидуально стихи, учим их наизусть к празднику;
- Обращение к бабушкам и дедушкам за помощью, приглашение их на «Встречи с интересными людьми», а также организация утренников, посвященных «Дню Победы»;

- Работа «Издательства Семицветик», выпуск книг «Военная техника», «Парад победы», «Ездим, плаваем, Летаем»;
- Выпуск «Морской азбуки» и знакомство детей с морским языком: тельняшка, кок, иллюминатор, камбуз, рында, бескозырка, гюйс и др. Информация, полученная в процессе изучения такой литературы, обогащает сюжетно–ролевые игры по данной теме;
- Формирование желания служить в армии, совершать подвиги. Воспитание прекрасных чувств: дисциплины, желания защищать слабых;
- Оформление фотовыставки «Мой папа в армии служил, мой папа службой дорожил»;
- Проведение «Вечера фронтовой песни»;
- Прослушивание современных песен «Северный флот не подведет», «Усталая подлодка», «Русский парень», «Офицеры» и др.;
- Пополнение новыми атрибутами мини-музея «Воинской славы»;
- Украшение зала и группы интересными работами о ВОВ, победе;
- Изготовление открыток и сувениров руками детей;
- Составление памятки для родителей «Как рассказать ребенку о войне».

И вот наступает день большого праздничного утренника в детском саду. Этот праздник всегда самый торжественный, трогательный, душевный и патриотичный. В гости к нам приходят бабушки, дедушки, папы. Мы обязательно вспоминаем о начале войны. Рассказываем о нашем российском солдате, необыкновенном герое, который пошел тысячу трудных боев и выходил из них победителем. О русском солдате, который сто раз погибал и не погиб. О человеке, который защищал и сейчас защищает нашу страну от врагов. Вместе с «солдатами» отдыхаем на привале. Танцуем «Катюшу». Слушаем и поем военные песни», «День победы», «Синенький платочек», «Северный флот». Читаем стихи и конечно попробуем «Солдатскую кашу». И еще раз рассказываем детям, какая великая честь защищать Родину, и о том, что есть удивительная и великая профессия защищать Родину.

Именно так дети учатся уважать старшее поколение, трепетно относиться к их боевым заслугам, осознавать важность служения Отечеству. Тем самым обуславливается историческая преемственность поколений, формируется чувство гордости за героическое прошлое и создаётся предпосылка формирования чувства ответственности за будущее России. И во всем этом нам поможет

детская патриотическая литература и музыка, а также чувство сопричастности, уважения, восхищения перед подвигом людей погибших за нас.

Диагностика, проводимая в конце года, показывает хороший уровень знаний и повышенный интерес к теме ВОВ, а наличие интереса – главный критерий психологической готовности ребенка к восприятию такой информации. Еще Л.С. Выготский говорил, что интерес идет впереди развития и ведет его за собой. Мы делаем вывод, что задачи по патриотическому воспитанию в нашем детском саду реализуются успешно.

Список литературы

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. – М., 2008.
2. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. – М., 2006.
3. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / Управление ДОУ. – 2005. – № 1.
4. Аполлонова Н. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 5, 6.
5. Телегин М.В. Программа Воспитательный диалог. – М. (МГППУ). – 2004.

© Рябова О.В.

**СЕКЦИЯ
КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

НАРУШЕНИЕ РЕЧИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Таджибова Зайнаб Тагировна

к.ф.н., доцент кафедры «Теория и практика перевода»

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный

университет народного хозяйства»

Аннотация: В статье рассматривается феномен нарушения речи как сложное и многоаспектное явление, находящееся на пересечении лингвистики, психологии, нейронаук и педагогики. Анализируются основные типы речевых нарушений, их этиология, классификации и механизмы проявления. Особое внимание уделяется влиянию речевых нарушений на когнитивное и социальное развитие личности, а также современным подходам к диагностике и коррекции. Подчеркивается значимость раннего выявления речевых отклонений и комплексного междисциплинарного подхода к их преодолению.

Ключевые слова: нарушение речи, логопедия, психолингвистика, афазия, алалия, дизартрия, заикание, речевое развитие, коммуникация.

SPEECH DISORDERS AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM IN MODERN LINGUISTICS AND PSYCHOLOGY

Tadzhibova Zainab Tagirovna

Abstract: This article examines speech disorders as a complex and multifaceted phenomenon at the intersection of linguistics, psychology, neuroscience, and pedagogy. The article analyzes the main types of speech disorders, their etiology, classifications, and mechanisms of manifestation. Particular attention is paid to the impact of speech disorders on the cognitive and social development of the individual, as well as modern approaches to diagnosis and treatment. The importance of early detection of speech disorders and a comprehensive interdisciplinary approach to overcoming them is emphasized.

Key words: speech disorder, speech therapy, psycholinguistics, aphasia, alalia, dysarthria, stuttering, speech development, communication.

Речь является одной из важнейших форм человеческой деятельности, обеспечивающей не только процесс коммуникации, но и формирование мышления, самосознания и социальной идентичности. Через речь человек усваивает культурный опыт, выстраивает межличностные отношения и реализует когнитивные функции. В связи с этим любые нарушения речевой деятельности оказывают существенное влияние на общее развитие личности, её обучение и социальную адаптацию.

Проблема нарушения речи занимает особое место в современной науке, поскольку она носит междисциплинарный характер. Лингвистика изучает структурные и функциональные аспекты речевых отклонений, психология — их связь с когнитивными и эмоциональными процессами, медицина — нейрофизиологические механизмы, а педагогика разрабатывает методы коррекции и обучения. Комплексный подход позволяет глубже понять природу речевых нарушений и повысить эффективность помощи людям с подобными трудностями.

Под нарушением речи понимается стойкое отклонение в формировании, развитии или функционировании речевой системы, которое препятствует полноценному общению и не соответствует возрастной норме [1, с. 46]. Речевые нарушения могут затрагивать различные уровни языка: фонетический, лексический, грамматический, семантический и прагматический.

Важно отметить, что не каждое отклонение в речи следует рассматривать как патологию. В процессе онтогенеза возможны временные трудности, связанные с этапами речевого развития. О нарушении речи говорят в тех случаях, когда отклонения носят устойчивый характер, сохраняются длительное время и требуют специального вмешательства.

Существуют различные классификации речевых нарушений, основанные на клинических, психологических и лингвистических критериях. В практике логопедии наиболее распространённой является классификация, учитывающая характер нарушенных компонентов речи [5, с. 32].

Фонетико-фонематические нарушения проявляются в искажении, замене или отсутствии отдельных звуков, а также в недостаточном различении фонем на слух [2, с. 64]. Эти нарушения затрудняют формирование правильного звукопроизношения и могут негативно влиять на обучение чтению и письму.

Общее недоразвитие речи характеризуется несформированностью всех компонентов речевой системы. У таких лиц наблюдается бедный словарный запас, аграмматичная речь, трудности в построении связных высказываний.

Данное нарушение чаще выявляется в детском возрасте и требует длительной коррекционной работы.

Алалия представляет собой тяжёлое системное нарушение речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга в раннем возрасте [4, с. 98]. При моторной алалии страдает экспрессивная речь, при сенсорной — понимание речи.

Афазия возникает вследствие локальных поражений мозга у лиц с уже сформированной речью. Она может проявляться в утрате способности говорить, понимать речь, читать или писать. Афазия является важным объектом исследования нейролингвистики.

Дизартрия связана с нарушением иннервации речевого аппарата и проявляется в нечеткости, смазанности речи, нарушении темпа и интонации. Часто сопровождается двигательными расстройствами.

Заикание относится к нарушениям темпо-ритмической организации речи и характеризуется судорожными остановками, повторениями звуков или слогов. Оно имеет сложную природу и тесно связано с эмоциональным состоянием человека.

Этиология речевых нарушений отличается многообразием. Среди биологических факторов выделяются органические поражения центральной нервной системы, генетическая предрасположенность, внутриутробные патологии и родовые травмы. Эти факторы могут оказывать прямое воздействие на формирование речевых зон мозга.

Социальные причины включают неблагоприятную речевую среду, недостаток общения, педагогическую запущенность, а также психотравмирующие ситуации [3, с. 112]. В ряде случаев именно сочетание биологических и социальных факторов приводит к возникновению речевых нарушений.

С точки зрения психолингвистики, речевые нарушения связаны с нарушением процессов кодирования и декодирования языковой информации, а также с дефицитом когнитивных механизмов, обеспечивающих порождение и понимание речи.

Нарушения речи оказывают значительное влияние на общее развитие человека. У детей они могут приводить к трудностям в обучении, снижению познавательной активности и формированию вторичных эмоционально-личностных проблем, таких как неуверенность в себе, тревожность и замкнутость.

Взрослые с речевыми нарушениями часто испытывают трудности в профессиональной деятельности и межличностном общении. Ограниченные коммуникативные возможности могут способствовать социальной изоляции и снижению качества жизни.

Диагностика речевых нарушений предполагает комплексное обследование, включающее логопедический, психологический и медицинский анализ. Важным этапом является определение структуры нарушения и его причин, что позволяет выстроить эффективную коррекционную программу.

Коррекция речевых нарушений основывается на принципах системности, последовательности и индивидуального подхода. Она может включать развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха, лексико-грамматического строя речи, а также психологическую поддержку. Значительную роль играет сотрудничество специалистов и активное участие семьи.

Таким образом, нарушение речи представляет собой сложное многоуровневое явление, затрагивающее как языковую систему, так и когнитивную и социальную сферы личности. Его изучение требует междисциплинарного подхода и тесного взаимодействия различных областей знания. Своевременная диагностика и комплексная коррекция речевых нарушений способствуют успешной социальной адаптации и повышению качества жизни человека.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 324 с.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М.: Академический проект, 2000. – 504 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. Основы логопедии. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

© Таджибова З.Т., 2026

**СЕКЦИЯ
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.2

**ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
А. МАРТЫНОВОЙ ПО РАЗВИТИЮ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СЛОБОЖАНЩИНЕ
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

Туренко Наталия Николаевна

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»

Аннотация: Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения исторических основ зарождения и развития дошкольного образования. Цель — раскрыть роль просветительских обществ Слобожанщины начала XX в. в становлении дошкольного воспитания. Методы: анализ архивных документов и историко-педагогической литературы. Результат: описано значение периода «первого детства» для становления личности, обоснована методика дошкольного воспитания Ф. Фребеля и возрастная периодизация. Вывод: деятельность обществ создала теоретические основы и практический фундамент современной системы воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, просветительские общества, возрастная периодизация, Слобожанщина, А. Мартынова.

**SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A. MARTYNOVA
ON THE DEVELOPMENT AND POPULARIZATION OF PRESCHOOL
EDUCATION IN SLOBOZHANSKINA AT THE BEGINNING
OF 20TH CENTURY**

Turenko Natalia Nikolaevna

Abstract: The relevance of the topic is due to the search for historical foundations for the development of preschool education. The aim is to reveal the role of educational societies of Slobozhanshchyna in the early 20th century in the establishment of kindergartens. Methods include the analysis of archival documents and historical-pedagogical literature. Results: the significance of the "first childhood"

period for personality formation is established, and F. Froebel's methodology and age periodization are substantiated. Conclusion: the activities of these societies created the scientific and practical foundation of the modern educational system.

Key words: preschool education, educational societies, age-based classification, Slobozhanshchina, A. Martynova.

В ходе изучения архивных материалов и историко-педагогической литературы установлено, что особая роль в развитии дошкольного образования на Слобожанщине в начале XX века принадлежала прогрессивной интеллигенции Слобожанщины - учителям, врачам, профессорам университетов, земским чиновникам и др., которые объединялись в различные объединения. Примерами таких объединений могут быть Харьковское общество распространения грамотности среди народа, Педагогическое отделение Историко-филологического общества Харьковского университета, Общество педиатрических врачей, Харьковское педагогическое общество и др.

Проведенное исследование показывает, что значительный вклад в разработку научных основ развития системы дошкольного образования внесло Харьковское общество распространения грамотности среди народа, членами которого в разное время были известные ученые, педагоги, общественные деятели - Н. Бекетов, А. Гордеенко, Л. Ефимович, В. Данилевский, Н. Гредескул и другие. Активное участие в работе Общества принимала также известный просветитель, общественный деятель, педагог С. Русова, которая с 80-х по начало 90-х годов XIX в. ст. находилась в городе Харькове [4, с. 173].

В результате анализа архивных материалов установлено, что на одном из заседаний Харьковского общества распространения грамотности А. Мартынова, основательница первого народного детского сада, открытого в городе Харькове в 1904 году, выступила с научным докладом на тему «Об организации детского образования и детских садов». Об этом свидетельствуют данные архивного документа «...Отрывок из научного отчета об организации детского образования и детских садов» [1, л. 33-35].

В своем докладе А. Мартынова, прежде всего, подчеркнула, что воспитание молодого поколения «как главное средство облагораживания личности и нравственного возвышения общества в наше время является одной из важнейших задач во всех сферах культуры» [1, 33-35]. По имеющимся у нее данным, на тот момент в России при 13,5 млн. детей дошкольного возраста существовало не более 10 национальных детских садов, расположенных в

Санкт-Петербурге, Москве, Курске, Иркутске, Киеве, Одессе и др. Из них два в Киеве содержались на содержании города, а остальные принадлежали благотворительно-просветительским обществам, и государство не принимало никакого участия в их деятельности.

Далее А. Мартынова подробно остановилась на задачах детских садов, их роли в развитии ребенка, формировании его личности. По мнению просветительницы, одна из важнейших задач детского сада – «научить ребенка пользоваться органами чувств, обогатить его первичным образовательным и воспитательным опытом». Опираясь на авторитетное мнение психологов того времени, А. Мартынова отмечала, что основы детского характера «зарождаются не в то время, когда понятия уже успешно развиты, не в период второго детства, а гораздо раньше, в период детской невинности и незнания зла, все дефекты характера развиваются в этот период, и первоначальная порочность, перенесенная из периода первого детства, часто остается укорененной, подготавливая почву для грозного преступления». Обосновывая необходимость особой организации обучения дошкольников, автор доклада апеллировал к авторитетному мнению учителей начальной и средней школы, которые отмечали, что такие дети «...лучше успевают в школе и благодаря некоторым навыкам и ловкости, уже приобретенным на уроках ручного труда, легче справляются с практическими занятиями по естествознанию в средней школе» [1, л. 33-35].

Так, определяя значение раннего периода формирования личности, А. Мартынова обратилась к авторитетному мнению врачей, педагогов, психологов.

Кроме того, А. Мартынова также познакомила участников собрания с историей организации и деятельности первого народного детского сада в Харькове, открытого в 1904 году [1, л. 35].

После доклада члены педагогического отдела Харьковского общества грамотности приняли активное участие в обсуждении его основных положений. Так, они в первую очередь обращали внимание на особенности дошкольного возраста, подчеркивали необходимость «чрезвычайно бережного отношения» к ребенку, пришедшему в детский сад. В это время возраст ребенка, как настаивали ученые, «...слишком мал. ...Поэтому нам следует быть более осторожными в методах и приемах обучения в детских садах и рассматривать семью как главный принцип обучения в детском саду». Участники, принимающие участие в обсуждении доклада, справедливо отметили, что «потребности

этого раннего возраста, его психология нам почти непонятны, и поэтому систематическое педагогическое воздействие может нанести лишь непоправимый вред». Например, они приводили данные об организации обучения в некоторых зарубежных детских садах, утверждая при этом, что «...занятия в младших группах производят тяжелое впечатление: от детей требуют невозможного, они превращаются в какие-то автоматы, вовремя выполняющие гимнастические упражнения или одну и ту же работу» [1, л. 34-35].

Следует отметить, что итогом обсуждения выступления А. Мартыновой стало принятие решения, в котором были изложены конкретные рекомендации по развитию дошкольного образования на Слобожанщине, а именно:

1) в детских садах группы детей по возрасту должны быть однородными и не скученными, что позволит поставить работу детского сада на значительную высоту;

2) детей в детских садах необходимо разделить на три основные возрастные группы: к первой относятся дети от 4 до 5 лет; второму - от 5 до 6 и третьему - от 6 до 7 лет. На занятиях с первой группой необходимо давать детям больше самостоятельности, личного творчества, садовник направляет ход самостоятельных детских игр и руководит занятиями Ф. Фребеля; во второй группе заканчиваются занятия Ф. Фребеля и начинается обучение начальной грамоте: письму, чтению и счету;

3) занятия в детском саду должны проводить педагоги, имеющие специальную педагогическую подготовку» [1, л. 35].

Выводы. Исследование деятельности просветительских обществ Слобожанщины начала XX века позволяет сделать вывод об их значимой роли в формировании системы дошкольного воспитания в регионе. Благодаря инициативе прогрессивной интеллигенции и таких деятелей, как А. Мартынова, С. Русова, теоретические педагогические идеи приобретали практическое применение — основывались народные детские сады. Деятельность этих обществ не только замещала отсутствие государственной поддержки в данной сфере, но и заложила основу развития отечественной дошкольной педагогики, успешно объединяя изученный передовой зарубежный опыт (в частности, систему Ф. Фребеля) с потребностями местного населения.

Весомым итогом педагогических дискуссий того времени стало признание психологической ценности «первого детства» как этапа создания нравственного фундамента личности. Изложенная в статье возрастная

периодизация и дифференцированный подход к обучению (от творческой игры к начальной грамоте) свидетельствуют о глубоком понимании специалистами того времени психофизиологических особенностей детей. Рекомендации по созданию одновозрастных групп и привлечению квалифицированных педагогов стали основой для официального оформления педагогических стандартов, которые сохраняют свою значимость и сегодня.

Список литературы

1. О ходатайстве А. Мартыновой в Харьковскую городскую управу // Государственный архив Харьковской области (ГАХО). – Ф. 10. – Оп. 10. – Д. 4. – Л. 1-35.
2. Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX вв. – СПб, 1912. – 679 с.
3. Розенфельд Б. Первые учреждения для детей народа в царской России и их характер // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена Т. 85. – Ленинград, 1949 г. – С. 127-131.
4. Русова С. Мои воспоминания // За сто лет. – 1928. – № 3. – С. 173.
5. Учебно-воспитательные учреждения для детей дошкольного возраста // ЖМНП. – 1908. – № 3 – 4. – С. 140 – 164.

© Туренко Н.Н., 2026

УДК 94(100)

**РЕОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ
И АЛЕКСАНДРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ В СЕРЕДИНЕ XIX ВЕКА**

Ахметшин Шамиль Камилевич

к.в.н., профессор,
старший научный сотрудник
Институт истории им. Ш. Марджани
Академии наук Республики Татарстан

Аннотация: Цель работы заключается в историко-педагогическом анализе системной трансформации женского образования в России середины XIX века на примере реформирования Смольного института благородных девиц и Александровского училища.

В работе анализируется интеграция гуманистических подходов в традиционную закрытую образовательную среду, ориентированную на индивидуальные особенности формирования личности учениц. Подробно освещается реализация передовых на тот период организационных моделей — переход к годовым классам и создание возрастной дифференциации обучающихся групп. Акцент сделан на внутренней педагогической подготовке, проводимой в рамках специализированных «пепиньерских классов», что стало важным шагом на пути к становлению профессионального уровня женского наставнического корпуса.

Обосновывается значимость адаптивной образовательной среды, позволяющей учитывать психологические особенности и темпы развития учениц, а также внедрение дифференцированного подхода в обучении. Анализируется роль государственной поддержки в лице императрицы Марии Александровны, чей вклад способствовал легитимации и успешной реализации предложенных преобразований. Раскрывается концепция женского образования как фундаментального инструмента трансляции культурных ценностей и национального самосознания в российском обществе.

Вывод: интеграция передовых педагогических технологий в учебный процесс 1860-х годов заложила основу современной отечественной

образовательной традиции и способствовала качественной модернизации системы женского воспитания.

Ключевые слова: женское образование, Смольный институт, педагогическая реформа, императрица Мария Александровна, «пепиньерский класс», модернизация воспитания, индивидуальный подход.

THE REORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE EDUCATIONAL SOCIETY OF NOBLE MAIDENS AND THE ALEXANDER COLLEGE IN THE MIDDLE OF THE 19TH CENTURY

Akhmetshin Shamil Kamilevich

Abstract: The purpose of the work is to conduct a historical and pedagogical analysis of the systemic transformation of women's education in Russia during the middle of the 19th century, focusing on the reforms of the Smolny Institute for Noble Maidens and the Alexander College.

The article explores the transition from a closed, class—based paradigm to a humanistic model of upbringing oriented toward the individual development of the pupils. The author examines in detail the introduction of then—innovative organizational solutions: the transition to a system of annual classes, the implementation of age—based grading for student groups, and the creation of specialized pedagogical departments (“pepinier classes”) for the professional training of female mentors.

The study substantiates the importance of an adaptive educational environment that accounts for the psychological characteristics and individual development rates of students, as well as the implementation of a differentiated approach to teaching. It analyzes the role of state support, specifically by Empress Maria Alexandrovna, whose contribution facilitated the legitimacy and successful execution of the proposed transformations. The work also reveals the concept of women's education as a fundamental tool for transmitting cultural values and national identity within Russian society.

Conclusion: The integration of advanced pedagogical technologies into the educational process of the 1860s laid the foundation for the modern national pedagogical tradition and contributed to a qualitative modernization of the female education system.

Keywords: women's education, Smolny Institute, pedagogical reform, Empress Maria Alexandrovna, "pepinier class", modernization of education, individualized approach.

Санкт-Петербург с момента своего становления представлял собой город, объединивший в себе разнообразие национальных и религиозных традиций, получивший репутацию культурного центра мирового масштаба. Его архитектура, история и духовная жизнь стали отражением слияния славянской, западноевропейской и восточной культур. Символами столицы стали такие объекты, как Двенадцать Коллегий, Консерватория, Эрмитаж и Мариинский театр — воплощение идей Просвещения. Особую славу городу придал Смольный институт благородных девиц, чья деятельность стала значимым фактором формирования образованного слоя женского дворянства и развития педагогической мысли в стране.

Это учебное заведение сыграло важную роль в российской истории благодаря преемственности культурных традиций, которые оказали влияние на развитие общественной жизни и формировали культурное наследие Петербурга. Здесь воспитывались девушки разных этнических групп и вероисповеданий, в них формировали чувство патриотизма, уважения к семье и семейным ценностям, которые они впоследствии передавали следующим поколениям. Созданный в 1764 году по инициативе Екатерины II и её ближайшего сподвижника И.И. Бецкого, институт стал фундаментом для развития системы женского образования в Российской империи [11, с. 51].

Образовательная программа акцентировала внимание на гуманитарных и светских дисциплинах: изучение иностранных языков, литературы, истории, естественных наук, а также «дворянских искусств» — танцев, музыки, пения и других. Однако главным приоритетом оставалось не просто обучение, а всестороннее воспитание. Подчеркивалось это и в первоначальном названии заведения — Императорское воспитательное общество благородных девиц — целью которого было «преодолеть вековые заблуждения, дать народу новое воспитание и, как бы сказать, новое рождение».

В 1803 году при Смольном институте было создано «пепиньерское отделение» ставшее одной из первых в России форм системной педагогической подготовки женщин, куда входили наиболее способные воспитанницы. Это значительно усилило роль института в подготовке лидеров общественной и образовательной жизни [6, с. 76]. За 150 лет своей деятельности Смольный

подготовил плеяду наставниц, многие из которых внесли значимый вклад в развитие женских гимназий и образовательных курсов по всей стране.

Как отмечал К.Д. Ушинский, социальная роль женщины уникальна, поскольку именно она, выступая в роли матери и первой воспитательницы, становится тем посредником, через которого ценности культуры и знания проникают в повседневную жизнь общества» [8, с. 28]. Именно это убеждение определило стремление к всестороннему и комплексному развитию женского образования. Опыт Императорского воспитательного общества послужил эталоном для формирования сети женских институтов и педагогических курсов, которые в дальнейшем внедряли передовые для своего времени принципы обучения [3, с. 156].

Императрица Мария Александровна проявляла глубокий интерес к вопросам просвещения. Внимательное изучение новых педагогических концепций, меняющиеся социальные запросы и личные убеждения государыни сформировали потребность в кардинальной реформе женской школы. Важным шагом на этом пути стало утверждение в 1855 году нового устава для заведений Ведомства императрицы Марии, ознаменовавшее первый этап масштабных образовательных преобразований в России [13, с. 24].

Хотя русская семья в то время не считалась идеальной в плане воспитания, она всё же воспринималась как партнёр школы. Полная изоляция ребёнка от семьи на девять лет вызывала критику. Настоятельно требовалось повысить качество образования в Смольном [9, с. 235].

Мнение о реформах разделяли даже такие сторонники традиций, как М.П. Леонтьева. Она предлагала увеличить возраст поступления воспитанниц с 8-10 до 10,5-12,5 лет, сократить сроки приёма и выпуска с трёх до двух лет, уменьшить количество воспитанниц в классе до 80 человек, организовать подготовительный класс. Проект не был реализован [12, с. 160].

Императрица Мария Александровна осознавала масштабность и сложность предстоящих перемен. Нужен был человек, способный не только разработать проект, но и успешно его реализовать. Этим человеком стал К.Д. Ушинский — личность, чье имя заняло исключительное место в истории отечественного образования [12, с. 205].

Выбор пал на него неслучайно. Как писал В. Острогорский, если Н.И. Пирогов заложил основы семейного воспитания, то Ушинский стал «единственным философом-педагогом-теоретиком», осветившим самые сложные вопросы русской школы [4, с. 13]. М.Л. Песковский также

подчеркивал уникальность его подготовки: обладая глубокими знаниями европейских систем, он сохранил полную творческую самобытность и создал фундамент для национальной школы [5, с. 76]. Современные исследователи, в частности Э.Д. Днепров, подтверждают, что выводы Ушинского в вопросах национального воспитания «по-прежнему являются нашим ориентиром» [1, с. 15].

Ранние годы жизни Ушинского прошли в благополучной обстановке. Его родители были образованными людьми, детство в семье, под заботой матери, оставило глубокий след в его внутреннем мире. Именно в этот период зародилось убеждение в силе семейного воспитания, ставшего основой его педагогической философии [5, с. 14]. Школа в Новгород-Северске, где директором был профессор И.Ф. Тимковский – человек глубоко религиозный и преданный науке, — оказала решающее влияние на формирование его мировоззрения. Пребывание в Московском университете в период его расцвета развивало в нём идеализм и философскую направленность. Через два года после окончания университета Ушинский был приглашён читать лекции по юридическим наукам в Ярославский Демидовский лицей [7, с. 31], а в 1855 году стал учителем словесности, а позже инспектором Гатчинского сиротского института [1, с. 56].

На этом посту он углубил знания в области педагогики, изучил имеющуюся литературу и проверил на практике свои методы [2, с. 243]. Деятельность Ушинского как инспектора отличалась высокой энергией. Одновременно его публикации в журналах приобрели широкую известность. Молодой педагог имел чёткие взгляды на задачи образования. Он утверждал, что воспитание женщины имеет не только частное, но и глубокое общественное значение. Согласно его позиции, именно через женщину достижения науки и культуры «переходят в нравы и жизнь общества» становясь фундаментом для развития национального самосознания» [10, с. 30].

К.Д. Ушинский считал, что формирование личности начинается в раннем детстве, когда главное влияние оказывает мать. Поэтому именно в этот период нужно обеспечивать гармоничное развитие ребёнка. Мысль о том, что женщина — связующее звено между наукой, искусством и национальными нравами, стала для него ключевой [1, с. 158].

Приглашение Ушинского на должность инспектора классов Смольного института было одобрено обеими императрицами и вызвало одобрение со стороны руководства. Совет отметил: «Имея в виду, что надворный советник

Ушинский уже получил авторитет в современной литературе благодаря статьям, демонстрирующим редкие педагогические качества, и что он сможет принести весомую пользу Воспитательному обществу и Александровскому училищу, Совет считает своим долгом заявить, что не находит препятствий для назначения его на эту должность [12, с. 206]. Несмотря на то, что господин Ушинский не владеет свободно французским и немецким языками — что, однако, не является препятствием, поскольку покойный господин Тимаев тоже не умел хорошо говорить на иностранных языках» [7, с. 139].

К.Д. Ушинский осознавал, что юная императрица намеревалась пересмотреть систему образования. Шанс внедрить современные принципы женского воспитания, придать ему целостность и актуальность — для него был бесценным.

В мае 1859 года он представил Совету Общества «Проект изменений в организации классов Воспитательного общества благородных девиц и Санкт-Петербургского Александровского училища». В нём он выявил серьёзные расхождения между действующей структурой и реальными потребностями: девятилетнее обучение в Обществе и шестилетнее — в Училище оказались чрезмерно долгими. Переход в старшие классы происходил автоматически, вне зависимости от готовности учениц. Трёхгодичные уровни превращали экзамены в формальность [7, с. 173].

Особую значимость представлял вопрос о тех, кто не справляется с нагрузкой. Исключение воспитанниц, как это практиковалось в мужских учебных заведениях, было неприемлемым в контексте женского образования. Родители не стремятся к полному покрытию всей программы — их цель — максимальное личностное развитие дочери к 18-19 годам. Если девушка не способна продвигаться дальше — её не следует отстранять [10, с. 235]. Ушинский подчеркивал: «Ни одно общественное учреждение не может идеально соответствовать каждому ребёнку, однако, чем ближе оно к условиям домашнего воспитания, тем успешнее выполняет свою задачу» [10, 234].

Предлагались следующие изменения:

— Сократить срок обучения в обоих заведениях до семи лет. Ввести возрастную группировку: два первых класса — «кофейные», два следующих — «голубые», ещё два — «белые», седьмой — высший академический уровень. Во всех классах, кроме последнего, организовать по две параллельные группы. Создать отдельный педагогический класс для самых одарённых учениц

седьмого уровня, чтобы те могли остаться ещё на год-два в качестве пепиньерок, совершенствуя педагогическое мастерство [12, с. 227].

— Принимать девочек с десятилетнего возраста, если они владеют базовыми знаниями по утвержденной программе [7, с. 169]. Для тех, кто не готов, установить приёмный подготовительный класс, где более старшие воспитанницы из специальной группы будут помогать младшим. Запретить приём после двенадцати лет, а после четырнадцати — полностью исключить, поскольку эффективность воспитания к тому моменту сильно снижается [10, с. 240]. Ежегодный перевод в следующие классы — по результатам экзаменов, в течение шести недель после Рождества. Специальные и итоговые проверки — за шесть недель до Рождества.

— Приём новых учениц — в августе [12, с. 231]. Минимальное количество баллов для продвижения фиксируется заранее. Однако допускаются отклонения при единогласном решении на совете, состоящем из инспектора, помощника, инспектрисы, преподавателей и классных матрон [7, с. 174].

— Нельзя оставлять девочку в одном классе более двух лет. Для отстающих организовать индивидуальную подготовку под наблюдением воспитанниц специального класса либо наставников [10, с. 246]. При переходе из «голубого» в «белый» класс — формирование третьей параллели для тех, кому трудно освоить общий курс [12, с. 235].

— Переход в шестой класс, где предусмотрено разделение на две параллели: одна — для продолжающих обучение, вторая — для тех, кто готовится к выпуску [10, с. 251]. Вторая группа может остаться ещё на два года, если хочет получить лучший аттестат. Обучение в параллелях должно отличаться содержательной направленностью [12, с. 236]. Аттестаты должны быть подробными, объективными, выпускники — получить разнообразные итоговые свидетельства.

— Поощрять менее успешных воспитанниц знаками внимания за достижения [12, с. 240]. Позволить находящимся в специальном классе оставаться ещё на год для получения практических навыков. Обеспечить доступ к научно—популярной литературе, позволить вести отчёты, заниматься руководством младшими школьницами — и выплачивать небольшое вознаграждение, полезное при трудоустройстве [7, с. 184].

22 мая 1859 года Совет Воспитательного Общества рассмотрел материалы проекта и решил направить их в Главный Совет. В свою очередь, начальница института М.П. Леонтьева ходатайствовала через статс-секретаря

Гофмана, представив соображения о запуске реформы в 1860 году и приурочив её к периоду приёма и выпуска воспитанниц [12, с. 243].

Императрица Мария Александровна детально изучила проект. Некоторые положения потребовали специального разъяснения. К.Д. Ушинский и М.П. Леонтьева представили ей отдельные доклады, в которых были изложены как преимущества новой педагогической модели, так и механизмы её реализации.

После оперативного согласования всех деталей, 28 февраля 1860 года проект К. Д. Ушинского получил официальное императорское утверждение.

Список литературы

1. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2007. — 232 с.
2. Латышина Д. И. История педагогики: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 603 с.
3. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России, 1086–1856. — СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. — 647 с.
4. Острогорский В. П. Константин Дмитриевич Ушинский: Очерк его жизни и деятельности. — СПб.: Тип. товарищества «Общественная польза», 1888. — 48 с.
5. Песковский М. Л. К. Д. Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность. — СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1893. — 96 с.
6. Пономарева В. В., Хорошилова Л. Б. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба. XVIII — начало XX века. — М.: Русское слово, 2008. — 320 с.
7. Струминский В. Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. — М.: Учпедгиз, 1960. — 348 с.
8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 2. — 655 с.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — 416 с.
10. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — 496 с.

11. Черепнин Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц: Исторический очерк, 1764–1914. — Пг.: Тип. собств. е. и. в. канцелярии, 1914. — Т. 1. — 570 с.

12. Черепнин Н. П. Императорское воспитательное общество благородных девиц: Исторический очерк, 1764–1914. — Пг.: Тип. гос. контроля, 1915. — Т. 2. — 638 с.

13. Шумилов А. И. Ведомство учреждений Императрицы Марии: Исторический очерк. — СПб.: Тип. В. Демакова, 1897. — 48 с.

© Ахметшин Ш.К., 2026

СЕКЦИЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

DOI 10.46916/23022026-1-978-5-00276-012-1

**СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ВАРИАНТЫ
СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В НОВОЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Жукова Ольга Владимировна

к.п.н.

Центр Сопровождения семейного образования
Прихода Троицкого храма д. Болтино

Аннотация: В статье дается анализ системы педагогического сопровождения развития ребенка в условиях «новой социально-педагогической реальности», основными характеристиками которой являются – цифровизация, неопределенность и кризис традиционных институтов социализации личности. Рассматриваются современные направления сопровождения как открытой экосистемы и обосновывается значимость воскресной школы Русской Православной Церкви как активного субъекта этого процесса. Особое внимание уделяется ценностно-смысловому вектору развития личности и социализации ребенка через приходскую общину.

Ключевые слова: новая социально-педагогическая реальность, педагогическое сопровождение, воскресная школа, духовно-нравственное воспитание, антропологический подход, образовательная экосистема.

**FAMILY EDUCATION – OPTIONS FOR SUPPORTING A CHILD’S
DEVELOPMENT IN THE NEW SOCIO-PEDAGOGICAL REALITY**

Zhukova Olga Vladimirovna

Abstract: The article analyzes the system of pedagogical support for a child’s development within the conditions of a “new socio-pedagogical reality,” whose main characteristics include digitalization, uncertainty, and the crisis of traditional institutions of socialization. Contemporary directions of support are considered as an open ecosystem, and the significance of the Sunday school of the Russian Orthodox Church as an active participant in this process is substantiated. Particular attention is given to the value-semantic vector of personality development and the socialization of the child through the parish community.

Key words: new socio-pedagogical reality, pedagogical support, Sunday school, spiritual and moral education, anthropological approach, educational ecosystem.

Современная ситуация развития детства характеризуется переходом к «новой социально-педагогической реальности». Как отмечает А.Г. Асмолов, ключевым вызовом времени становится жизнь в условиях нарастающей неопределенности [1]. Традиционная школа перестает быть монополистом в сфере знаний, а цифровая среда формирует новые риски: «клиповое» мышление, дефицит глубоких социальных связей и размывание ценностных ориентиров. В этих условиях сопровождение развития ребенка требует выхода за рамки классно-урочной системы и поиска новых институциональных партнеров.

В современной педагогике сопровождение понимается не как навязывание траектории, а как создание условий для принятия ребенком ответственных решений. Новая реальность требует перехода к экосистемному подходу, где развитие личности поддерживается множеством субъектов: семьей, школой, цифровыми платформами и дополнительными сообществами.

Сопровождение семейного образования в России может быть организовано на разных уровнях: от юридической поддержки до полноценного онлайн-обучения. В качестве основных форм педагогического сопровождения можно определить: индивидуальное (персонализированные консультации, подбор методик и разработка индивидуального учебного плана); дифференцированное (подгрупповое - объединение семей в малые группы для совместных занятий или обмена опытом; коллективное и массовое (деятельность региональных сообществ, ассоциаций родителей-хоумскулеров и специализированных ресурсных центров); обучение через онлайн-платформы (минимальное ресурсное - доступ к видеоурокам, библиотекам и тренажерам для самостоятельного изучения (например, «РЭШ», «Яндекс.Учебник», «Учи.ру»); асинхронное обучение по готовым курсам с проверкой домашних заданий кураторами, а также по собственному графику; синхронное обучение («живые» вебинары с учителями, классное руководство и полноценное сопровождение образовательного маршрута ребенка (например, «Онлайн-школа № 1», IBLS, «Бит»). Также существуют формы дополнительной поддержки такие как – методические центры поддержки семейного образования для оказания помощи родителям освоить роль педагога и

подобрать учебные программы. Тьюторское сопровождение: помощь в мотивации ребенка, профориентации и контроле учебного прогресса.

Сопровождение развития ребенка в «новой социально-педагогической реальности» можно рассматривать как ответ системы воспитания на вызовы цифровизации, социальной неопределенности и высокой динамики изменений, происходящих в обществе. В этой реальности акцент смещается с простого контроля знаний на формирование гибкости, субъектности и психологической устойчивости. Так как ребенок перестает быть пассивным объектом обучения педагогическое сопровождение направлено на развитие умения самостоятельно ставить цели, выбирать образовательный контент и нести ответственность за результат. В условиях безграничной цифровизации педагогическое сопровождение включает обучение критическому мышлению, «цифровой гигиене» и этике общения в сети. В таких реалиях поддержка ментального здоровья, которое определяет эмоциональный интеллект и степень благополучия психического здоровья ребенка приоритетом становится развитие эмпатии, навыков саморегуляции.

Ведущим методологическим подходом в организации педагогического сопровождения в новой социально-педагогической реальности выступает событийный подход. Он строится на основе перехода от формальных уроков к «совместному третьему» (common third) — деятельности, где взрослый и ребенок выступают партнерами (совместные проекты, волонтерство, исследования). В качестве основных формам и методов можно определить:

- тьюторство (индивидуальное сопровождение образовательного маршрута, помощь в поиске смыслов и профориентации);
- сетевое взаимодействие (сопровождение не только образовательной организацией, но и внешними сообществами: кванториумами, онлайн-платформами, индустриальными партнерами);
- модульный подход (гибкая настройка программы под текущие потребности и дефициты ребенка -диагностика – коррекция - развитие);
- смешанное сопровождение (сочетание очного эмоционального контакта с автоматизированным контролем через цифровые платформы (ЦОС).

Сегодня педагогическое сопровождение как многоуровневая экосистема, в которой задействованы различные участники, условно можно разделить на четыре ключевые группы:

- ближний круг (Персональное сопровождение. Родители как «образовательные кураторы»). В новой реальности родитель часто выступает не

только как воспитатель, но и как менеджер образовательного трека, выбирающий платформы, репетиторов и секции);

– тьюторы и менторы (Специалисты, которые помогают ребенку выстраивать индивидуальную траекторию, работать с мотивацией и осознанностью);

– педагоги-навигаторы (Учителя нового типа, которые не просто транслируют знания, а помогают ориентироваться в огромном потоке информации).

В качестве участника данного направления может выступать воскресная школа Русской Православной Церкви (РПЦ). В новой социально-педагогической реальности она выполняет функции института дополнительного образования и среды для духовно-нравственного воспитания. В условиях информационной неопределенности воскресная школа выступает как «тихая гавань», помогая ребенку сформировать устойчивые моральные ориентиры и критическое отношение к деструктивному цифровому контенту. Также в воскресной школе происходит процесс альтернативной социализации. Она создает среду «соборности», где общение строится на доверии и общих смыслах, что компенсирует дефицит реального (не виртуального) общения и «кризис одиночества» в сети. И самое важное, что здесь происходит реализация принципов событийной педагогики через участие в литургической жизни, волонтерстве и совместных проектах (например, помощь участникам СВО) дает ребенку опыт реального созидательного действия.

Современные модели учебно-воспитательной деятельности в РПЦ делают акцент не на простом заучивании догматов, а на поддержке развития личности и субъектности ребенка на приходе. Воскресные школы могут взаимодействовать со светскими образовательными организациями (например, через модули ОРКСЭ или совместные культурные проекты), выступая партнером государства в вопросах воспитания. Многие школы интегрируют традиционные методы с современными технологиями, что позволяет говорить о них как о современных субъектах педагогического процесса.

Исследование сопровождения развития ребенка в новой реальности и участие в этом процессе религиозных организаций представляет собой междисциплинарную область, которая является предметом исследования педагогов, социологов, психологов и теологов [2, 3, 4].

Сопровождение развития ребенка в новой социально-педагогической реальности не может быть ограничено одной институцией, и воскресная школа

сегодня выступает значимым субъектом этого процесса, предлагая альтернативную модель социализации — через общину, традицию и живой человеческий контакт. Интеграция усилий церкви, семьи и образовательных организаций позволяет создать целостную среду, в которой ребенок получает не только знания и навыки, но и устойчивое духовное основание для жизни в меняющемся мире.

Список литературы

1 Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования (электронный журнал). — 2015. — Т. 8, № 40. С. 1.

2 Силакова О.В., Еремеева О.В. Семейное образование как альтернатива школьному образованию: достоинства и недостатки // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 11. С. 160-165. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.11.24>.

3 Любичкая К.А., Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Петякина Е.В. Семейное образование в России: барьеры и механизмы их преодоления // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 1. С. 143-157. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1820>.

4 Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей: информационный бюллетень / К.Н. Поливанова, Д.Р. Ахмеджанова, К.А. Любичкая, А.С. Струкова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2023. — 28 с. — (Мониторинг экономики образования, ISSN 2782-5353; № 3 (45)). — 60 экз. — ISBN 978-5-7598-2760-3 (в обл.).

© Жукова О.В.

**СЕКЦИЯ
МУЗЫКАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

DOI 10.46916/23022026-3-978-5-00276-012-1

**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТКАНИ
НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА МУЗЫКИ И.С. БАХА В МЛАДШИХ
КЛАССАХ ДМШ И ДШИ**

Привалова Юлия Николаевна
преподаватель
МБУДО «ДШИ № 7 г. Владивостока»

Аннотация: В работе рассматриваются ключевые проблемы в разработке новой концепции музыкального обучения: анализ музыкального текста и развитие активного музыкального слуха. В своей работе мы опирались на исследования В.П. Середы, Т.Э. Тютюнниковой, Л.Н. Шаймухаметовой. Разрабатываемый нами метод персонификации музыкальных элементов является эффективным способом для формирования и развития не только ладового, гармонического, но и стилевого слуха и мышления. Преимущество метода – универсальность. Его можно использовать как на теоретических предметах ДМШ и ДШИ, так и может быть полезен преподавателям исполнительских дисциплин для поиска более глубокого и интересного подхода к нотному тексту с точки зрения исполнительских интерпретаций.

Ключевые слова: разработка концепции начального музыкального обучения, анализ музыкального содержания, развитие музыкального мышления, персонификация элементов музыкальной ткани, символика музыка И.С. Баха, эстетические категории барокко, восприятие музыки детьми младшего школьного возраста, формирование аккорда как самостоятельного элемента гармонии.

**THE PERSONIFICATION OF THE ELEMENTS
OF THE MUSICAL FABRIC BY THE EXAMPLE OF THE ANALYSIS
OF J.S. BACH'S MUSIC IN THE ELEMENTARY GRADES
OF THE DMSH AND DSHI**

Privalova Julia Nikolaevna

Abstract: The paper examines the key problems in the development of a new concept of musical learning: the analysis of musical text and the development of an

active musical ear. In our work, we relied on the research of V.P. Sereda, T.E. Tyutyunnikova, L.N. Shaimukhametova. The method of personification of musical elements that we are developing is an effective way to form and develop not only a fret, harmonic, but also a stylistic ear and thinking. The advantage of the method is its versatility. It can be used both in theoretical subjects of the Children's Music School and Children's Art School, and it can be useful for teachers of performing disciplines to find a deeper and more interesting approach to musical notation from the point of view of performing interpretations.

Key words: development of the concept of primary musical education, analysis of musical content, development of musical thinking, personification of the elements of musical fabric, symbolism of J.S. Bach's music, aesthetic categories of the Baroque, perception of music by children of primary school age, the formation of a chord as an independent element of harmony.

Проблема начального музыкального обучения, к которой обращаются многие исследователи, в том числе Т.Э. Тютюнникова [см. 7], Л.М. Масленкова [см. 3], В.П. Серeda [см. 6], Л.Н. Шаймухаметова [см. 9, 10] и другие, является актуальной в настоящее время. По мнению Т.Э. Тютюнниковой, ситуация начального музыкального обучения является кризисной в нашей стране [7, с. 1].

По нашему мнению, проблема анализа музыкального текста является ключевой в разработке новой концепции музыкального обучения. Она естественно вытекает из практической потребности начального обучения, когда теоретики и исполнители сталкиваются с проблемой того, что даже если ученик хорошо знает теорию, освоил и выучил все правила, на уроках специальности он не может применить эти знания при анализе текста произведения, которое он исполняет.

По нашему мнению, анализ музыкального содержания на уроках сольфеджио и музыкальной литературы младшим школьникам необходим для формирования музыкального мышления, но принцип подхода к этой проблеме должен отличаться от принятого в музыкальной системе обучения, поскольку он не адаптирован к младшему возрасту школьному возрасту, а ориентирован для развитого логического мышления. Данная проблема является широкой и требует более глубокого исследования.

В русле общих тенденций разработки концепции начального музыкального обучения происходили поиски многих исследователей в преподавании дисциплины сольфеджио. Все эти поиски можно разделить

условно на две группы. Одни авторы, в частности Т.Э. Тютюнникова, говорят о том, что привлечение образцов классической музыки на ранних этапах музыкального образования весьма проблематично в связи с недоступностью понимания содержания для детей младшего возраста. В связи с чем автор пишет, что «даже если допустить, что музыка, минуя разум, обращается сразу к эмоциям, то трудно себе представить, чтобы эмоционально-духовные тексты Бетховена были сопоставимы с аналогичными текстами младшего школьника» [7, с. 8]. Исследователь делает вывод, что человек «не знающий и не умеющий воспринять язык данного искусства, не может адекватно воспринимать и его содержания. Через внушение открыть детям доступ к музыке нельзя» [7, с. 11].

Мы согласны с Т.Э. Тютюнниковой в том смысле, что выбор текста для слушания, анализа, исполнения должен соответствовать возрастным, а также индивидуальным способностям восприятия учащихся, уровню развития их общемузыкальных и эстетических данных. Другие авторы (Л.М. Масленкова, В.П. Серета, Л.Н. Шаймухаметова), наоборот, разрабатывали различные формы и методы, которые помогают с самого начала вводить учащего в большой мир мировой классики и готовить слух к восприятию сложных образцов не только классической, но и современной музыки.

В частности, Л.М. Масленкова рассматривает проблему закрепленности слуха учащегося нормами музыки классической эпохи. И, в связи с этим видит необходимость перестройки концепции обучения, опирающейся на два главных постулата:

1. Исторический подход к освоению музыкального языка.
2. «Совершенствование методики преподавания, которая должна быть направлена на оптимизацию работы всех механизмов слуха» [3, с. 5].

По ее мнению, действенным средством для быстрого достижения результата является **«формирование активного мышления, основанного на поиске нового и возможного лишь при использовании в учебном процессе художественных образцов различных исторических и национальных стилей»**. [3, с. 5]. Л.М. Масленкова делает вывод, что **«музыкальное мышление и память – две доминанты в процессе воспитания музыкального слуха, которым должны быть подчинены все формы работы, включая упражнения»** [3, с. 8].

Л.Н. Шаймухаметова предлагает более широкое понимание предмета сольфеджио, в связи с чем обозначает, что «сольфеджио – это учебная дисциплина для развития *музыкального мышления и творческого вообра-*

жения музыканта – будущего композитора, исполнителя и слушателя. Педагог должен научить читать, записывать и понимать *нотный* текст, разбираться в содержании *музыкального текста* и его смысловой организации. На сольфеджио изучают не только *грамматику и синтаксис*, но и *семантику* музыкального текста – смысловые структуры музыкального языка и устной музыкальной речи [см. подробнее 9].

По нашему мнению, все многоуровневые цели и задачи предмета довольно логично укладываются в единую магистральную линию. Исполнители и теоретики сходятся в одном: **важности понимания смысла музыкального произведения.**

Суммируя опыт поиска новой концепции начального музыкального образования различных исследователей, можно сделать вывод, что **развитие музыкального мышления и творческого воображения становятся необходимыми доминантами в развитии музыкального слуха младших школьников.** Ключевой задачей предмета сольфеджио становится развитие активного музыкального слуха, способного воспринимать и оперировать образцами различных художественных стилей. И для осуществления этой задачи, по нашему мнению, необходимо учитывать исторический фактор возникновения тех или иных ладовых структур.

Научная новизна: В своей работе мы опирались на исследования В.П. Середы (персонификация материала, разработка тематического сценария) [см. 6], Т.Э. Тютюнниковой – (метод наглядно-образного моделирования) [см. 7], Л.Н. Шаймухаметовой (семантический метод анализа) [см. 10]. Разрабатываемый нами метод персонификации музыкальных элементов является, по сути, обобщением трактовок разных исследователей, развитием, дополнением и внесением новых элементов в предложенные ими теоретических положений и практических рекомендаций.

Мы предлагаем использовать **метод персонификации элементов музыкального языка**, позволяющий решить возникшую проблему анализа гармонических структур в младших классах. На наш взгляд подобный подход может значительно облегчить восприятие учащихся младших классов, поможет заложить базу для развития гармонического слуха в старших классах. Сама идея не нова: знаковое запечатление элементов уже давно используется в музыкальной практике. В педагогике уже активно используется метод персонификации тем, которые выстраиваются в сюжет наподобие театра (В.П. Середа) [см. 6]. Мы предлагаем трактовать метод персонификации более

широко и распространить его на любые элементы музыкального языка. Суть этого метода заключается в том, что за любым элементом музыкального языка (тематическим, интонационным, гармоническим) можно закрепить ассоциативный образ – персонаж. Соответственно, все события, происходящие в мелодии, гармонии можно преподнести в виде конкретного сюжета, сказки. Новый подход заключается в обобщении и систематизации традиционных и инновационных методов. Персонификация элементов языка нужна для того, чтобы ребенок через ассоциации смог понять суть происходящих музыкальных событий.

Проблема формирования аккорда как самостоятельной единицы музыкальной ткани, как правило, на начальном этапе обучения на теоретических предметах не рассматривается. В основном программа обучения ориентирована на изучения норм классической гармонии. Но в программу по специальности входят произведения не только классического стиля. Много образцов полифонической музыки, фольклорных образцов и т.д. Преподаватели и учащиеся сталкиваются с тем, что им сложно анализировать музыку, применяя те знания, которые они получают по теории музыки.

В данной статье автор предлагает рассмотреть теоретическую проблему формирования аккорда как самостоятельной единицы музыкальной ткани на примере музыки И.С. Баха в младших классах. Музыка этого композитора является сложной для восприятия как детей младшего школьного возраста, так и более взрослых музыкантов. Чтобы понимать всю глубину замысла философских концепций его произведений, требуются знания в области полифонии, гармонии, истории музыки и т.д. Мы предлагаем использовать метод персонификации элемента для адаптации восприятия младших школьников и подготовки к изучению более сложных процессов музыки И.С. Баха в старших классах.

На уроках слушания музыки в младших классах мы знакомимся с музыкой И.С. Баха – основным полифоническими приемами развития и основными символами в мелодии. Этот анализ мы строим на основе исследования символики И.С. Баха Носиной [см. 5], а также применяем метод семантического анализа темы, разрабатываемого Л.Н. Шаймухаметовой [см. 10]. В связи с заявленной темой статьи, подробно останавливаться на новых методах, предложенных исследователями, мы не будем и отсылаем к первоисточникам. Рассмотрим более подробно заявленную выше основную проблему, как пример использования метода персонификации музыкальных

элементов на уроках сольфеджио и слушания музыки в начальном периоде обучения ДМШ и ДШИ.

На теоретических предметах можно вместе с детьми проследить, каким образом аккорд вызревал из музыкальной ткани полифонии. Каким образом проходило становление аккорда как самостоятельного элемента музыкальной ткани? Для поиска ответов на эти вопросы прекрасно подходит изучение сочинений И.С. Баха, поскольку его фактуру исследователи обозначают как полифонно-гомофонную.

Метод персонификации элемента, по нашему мнению, интересен тем, что мы рассматриваем его в тесной связи с историческим контекстом. Для этого мы наделяем гармонический элемент музыкальной ткани (в нашем случае - аккорд) конкретным образом, на основе которого мы будем делать интерпретацию текста, соответствующего музыкальному содержанию конкретного музыкального произведения. Через этот прием мы можем проследить не только образ произведения, но также исторические ладогармонические процессы. В данной статье мы рассматриваем аккорд в произведениях И.С. Баха в контексте стиля эпохи барокко – как символический образ человека.

Здесь можно увидеть результат процесса, который происходил в клавирной музыке XVI – XVII веков. По мнению Т. Бершадской, именно в это время в музыке для клавесина и лютни «пальцевые ощущения целостного комплекса способствовали возникновению гармонической организации многоголосия» [1, с. 110]. А с XV века происходило осознание трезвучия как целостной единицы. Интересна также мысль И. Ханнанова о том, что «аккорд в эпоху барокко получил статус монады. Это центр тональной системы. Аккорд не описывает что-то внешнее, не выражает чувство внешнего, но говорит о себе изнутри себя. Аккорд внутри себя бесконечен... Аккорд в музыке запада стал пьедесталом субъективности» [8, с. 174].

Для младших школьников мы создаем интерпретацию текста на основе сделанного предварительно анализа текста. И в зависимости от поставленной проблемы, с помощью этого текста доносим содержание до сознания младшего школьника. Для создания интерпретации, можно, конечно, использовать символы и образы конкретного стиля, в котором эта музыка создавалась. Но на начальных этапах, в 1-2 классе для интерпретации музыкальных символов можно придумывать образы, близкие по смыслу, но связанные с окружающим миром ребенка, его миром чувств, фантазии, прочитанных книг и сказок. На основе этих ощущений и связи с уже знакомыми ребенку персонажами, ему

будет легче подружиться с музыкальными символами и подготовить сознание для более глубокого изучения с погружением в исторический контекст в старших классах.

В Менуэте соль-минор можно рассмотреть то состояние фактуры, когда мелодия опирается на устойчивые звуки, но еще не выстраивает аккорд по вертикали. Мы определяем это состояние аккорда как еще, условно, «незрелое» - который только формируется и готовится к «взрослой жизни». Поэтому мы даем этому элементу образ принцессы, которая хочет выйти замуж, но пока еще не определилась.

Можно включить эту пьесу как пример при изучении темы Параллельных тональностей во 2 классе Си-бемоль мажор и соль-минор. Здесь уже важно прослушивание и анализ нотного текста с фокусом внимания на ладовом процессе. При анализе музыкальной ткани в контексте данной темы становится важным, каким образом разворачивается мелодия, какой вид минора используется (гармонический, мелодический), и как это связано с содержанием.

Мы предлагаем свою интерпретацию текста в виде сказки, которую сочинила на уроке по специальному фортепиано ученица 2 класса Сергеева Юлия. Пьеса написана в простой трехчастной форме (см. Рис.1 и 2). Ученица представила два голоса – как диалог двух персонажей. Левая рука – басовый голос – отец Мороз. Правая рука – его дочка принцесса Лыдинка. Сам аккорд формируется из опорных точек мелодии на сильных долях и по кварто-квинтовому движению баса. В крайних разделах – это тоническое трезвучие соль минора (см. Рис.1). Принцесса печалится, что отец хочет выдать замуж ее за принца Вьюгу (мотив кружения – 3-4 гг.).



Рис. 1. И.С. Бах Менуэт соль-минор. 1 раздел

Принцесса Льдинка влюблена в принца Солнце, и хочет жить в царстве Света. Это проявляется в том, что мелодия, попадая в условия Си-бемоль мажора во втором разделе, опирается на устойчивые звуки новой тональности.

Важно обратить внимание на то, что звучание музыки второго раздела совершенно иное, хотя на самом деле ключевые знаки те же самые. Смена опорных тонов, к которым стремится мелодия, приводит к тому, что мелодия совершенно меняет звучание. То есть здесь дети сами могут прийти к выводу, что две родственные тональности, по сути, имеют один и тот же набор звуков. Попросить их сравнить звукоряды натуральных видов, а также гармонического и мелодического минора с мажором.



Рис. 2. И.С. Бах Менуэт соль-минор. 2 раздел

Здесь также можно обратить внимание на то, что по вертикали в этой пьесе мы не видим тонического трезвучия. Но мы можем понимать и слышать тональность через смысловые тоны, к которым стремится мелодия, особенно в кварто-квинтовых шагах в басу. И можно дать информацию детям об историческом формировании гармонии, что трезвучие «выросло, вызрело» - из мелодии. Привести детей к мысли о том, что идея формирования вертикали пришла не сразу, а постепенно, через мелодическое развитие голосов.

Ладогармонический анализ пьесы можно построить на основе проблемы формирования тонического трезвучия соль-минора и Си-бемоль мажора в условиях мелодического развертывания голосов. Вместе с детьми найти опорные тоны в мелодиях каждого раздела (сильные доли, кварто-квинтовые шаги баса) и сделать вывод, что основными точками притяжения мелодии являются устойчивые ступени тонического трезвучия соль-минора (1 и 3 раздел пьесы) и Си-бемоль-мажора (2 раздел). Такое процессуальное формирование

аккорда как основы гармонии можно детям пояснить на примере тех же самых образов.

Метод персонификации элементов музыкальной ткани поможет быстро схватить основную идею и понять происходящие в ладу процессы. Например, тональность соль-минор – это Царство Холода. Тональность Си-бемоль – мажор – Царство Солнца. Тоническое трезвучие – это Принцесса Льдинка в разных состояниях. В царстве холода она грустит и печалится (тоническое трезвучие соль-минора), в мире Солнца она звучит радостно, светло и словно стремится к свету (тоническое трезвучие Си-бемоль мажора).

Можно сделать вывод в конце урока: каким образом завоевание новых тонов может быть связано с содержанием. Как композитор в тексте показывает чудесное превращение – изменение состояния главного персонажа (печаль, тоска и воодушевление, вдохновение, полет), используя при этом выразительные свойства лада (параллельные тональности соль-минор и Си-бемоль мажор).

На основе простых примеров, доступных детскому сознанию для анализа, можно показать, каким образом из недр полифонии появилась идея использования аккорда как самостоятельного элемента фактуры. Мы считаем, что более эффективным для осмысления детьми младшего школьного возраста исторических процессов будет тесная связь теоретических проблем с конкретным образом.

Например, образ Принцессы может стать символом, который, подобно аккорду, стремится стать самостоятельным и вырваться из родительского дома. Так и аккорд, как самостоятельный элемент гармонической вертикали, уже начинает заявлять свои права и уже к XVIII веку станет основой гомофонно-гармонической классической гармонии, то есть уже будет выстраиваться по вертикали и образовывать соотношения с другими аккордами. Таким образом, мы осуществляем подготовку к осмысленному погружению в классическую гармонию в третьем классе, где более подробно будут изучаться главные трезвучия лада и их соотношение между собой.

При таком подходе к анализу текста мы решаем сразу несколько задач:

1. Рассмотреть звуковой состав параллельных тональностей

- иллюстрируемый пример показывает, что параллельные тональности здесь не противопоставляются, а представляют собой единое поле ладового процесса развертывания мелодии.

2. Рассмотреть процесс рождения аккорда как самостоятельного элемента фактуры из опорных точек мелодии.

- сам сюжетный образ составлен в стиле категорий эпохи барокко.

Соотношение эстетических категорий реальность-иллюзия представлен через текст как иллюстрация проблемы выбора. Вместе с детьми можно порассуждать на тему мечты и ее воплощения в реальности, что возможно, а что не может осуществиться. Через погружение в историю принцессы Льдинки дети учатся соотносить реальность и мечту и понимать, есть ли возможность для ее реализации. Например, на одном из последних уроков дети предположили, что для осуществления мечты принцессе Льдинке нужно просто поменять свое состояние. То есть в царстве Света она превращается в королеву Дождя.

Для погружения в мир философского космоса Баха, по нашему мнению, прекрасно подходят Маленькие прелюдии. Мы предлагаем анализ Маленьких прелюдий До-мажор и ре-минор, на примере которых на уроках слушания музыки можно раскрыть универсальную эстетическую категорию чудесного эпохи Барокко. Исторический контекст, нацеленный на раскрытие окружающего мира, обнаружение в нем нового, страстные поиски ключей к раскрытию тайн мироздания, раскрывается через осмысление процесса формирования аккорда в полифонической ткани.

Маленькая прелюдия До-мажор интересна тем, что вся мелодия строится по звукам Доминантового септаккорда и его движения к новой тонике. Идея чудесного преобразования заключается в особенности построения мелодии. Движение по трезвучию тут же превращается в септаккорд, который «уводит» мелодию в новую тонику (C-F-G – a-D – G-C). Сама идея превращения мажорного трезвучия в септаккорд дает интересный фонический эффект. Звучание мажорного трезвучия достаточно устойчиво, но при добавлении сверху малой терции звучание становится динамичным и напряженным. Эта пьеса может стать иллюстрацией того, как композитор искал интересные звуковые эффекты, используя достаточно простые элементы музыкальной ткани.



Рис. 3. И.С. Бах. Маленькая прелюдия До-мажор

Если понимать движение по трезвучию в символической системе И.С. Баха как символ пребывания человека [см. 5], то «достраивание» трезвучия до септаккорда (септима – число 7) можно рассматривать как стремление человека к чудесному, божественному (символ числа 7 – категория божественного начала). Знакомство с числовой символикой Баха можно осуществить через анализ структуры аккорда, где число три – земное совершенство, а число семь – духовное совершенство. Триединство человеческой природы расширяется до числа 7 (септаккорд, септима) – связь человека с Божественным началом, постижение им Божественных законов.

Вместе с детьми также можно рассмотреть категорию пространства: как композитор воплощает содержание, используя регистровые возможности фортепиано. В прелюдии происходит постепенное расширение пространства – мелодия устремляется в верхний регистр с последующим утверждением в среднем регистре. Здесь можно рассматривать развитие мелодии как раскрытие философского содержания: постижение человеком духовных вершин и утверждения их на земле. То есть смысл движения по звукам аккорда можно трактовать как пребывание человека в земной реальности, постижение им

небесных истин и применение их на практике, в обычной повседневной деятельности.

На сольфеджио можно исследовать, каким образом композитор применяет Доминантовый септаккорд, поискать его в мелодии, и как он разрешается. Можно обратить внимание детей на то, что в эту эпоху идет процесс формирования классических основ, поэтому разрешение этого аккорда разное (в Т64, Т53 и Т3). То есть основное правило гармонии еще не сформулировано, и мелодия движется естественно и допускаются разные варианты движения мелодии по звукам Доминантового септаккорда и его разрешения в тонику. Можно вместе с детьми подумать и посмотреть, каким образом это может быть связано с содержанием.

Интерпретацию текста можно выстраивать на основе любых образов, связанных с процессом обучения, применения теоретических знаний на практике. Например, трезвучие – это ученик, а его превращение в человека образованного (септаккорд) тесно связано с трудолюбием и преодолением трудностей. Сам сюжет могут предлагать дети и рассказать о себе историю, окончание которой – победа над трудностями и ленью через умение делать конкретные шаги.

Через ассоциацию, связанную с практической деятельностью учащихся, замысел философского содержания понимается достаточно легко. Процесс «расширения» трезвучия до септаккорда и последующего его разрешения в тоническое трезвучие понимается как естественный процесс деятельности человека, при котором его первоначальное состояние изменяется, становится более устойчивым. Таким образом, через анализ произведения дети сами приходят к выводу, что, когда человек учится применять полученные знания на практике, это приводит к устойчивым и осознанным результатам, к его победе и успеху в любых сферах деятельности.

Похожий пример интерпретации текста, основанного на достижении цели и получения результата, можно рассмотреть на примере Маленькой прелюдии ре-минор. В первом случае (Маленькая прелюдия До-мажор) процесс достижения результата был связан с естественным процессом деятельности человека на эмоции радости и вдохновения. В Маленькой прелюдии ре-минор человеку, прежде, чем достичь результат, нужно преодолеть целый круг страданий, заблуждений, поисков и найти выход из сложной ситуации или тяжелых эмоциональных состояний. На примере анализа этого сочинения учащиеся учатся преодолевать свои негативные состояния, связанные с

нежеланием преодолевать трудности в процессе обучения, либо в других сферах своей жизни.

В Маленькой прелюдии ре-минор символика круга (барочный символ - колесо фортуны) проявляется в построении мелодии и формы.



Рис. 4 И.С. Бах Маленькая прелюдия ре-минор

Вся пьеса построена на развитии мотива кружения (circulation), который проходит 2 круга модулирования (барочная круговая форма): **d-a-g-F-d** (тт. 1-20) *A-B-g-d-D* (тт. 21-48). Система модулирования представляет собой развертывание лада через систему каденций. Один круг модулирования представляет собой движение от основной тональности к доминантовой, последующий переход в субдоминантовую сферу и возвращение в основную тональность. Такая трактовка формы была предложена О.М. Шушковой [см. 12] и ярко иллюстрирует пример того, как символ круга проявляется на различных уровнях сочинения: темы, тональности, формы. Этот пример можно рассматривать как подготовительный исторический этап будущей системы модуляций, который сформируется в творчестве композиторов классиков.

Интерпретация текста прелюдии может строиться на содержании пьесы - символическом пути героя, который выпивает чашу страданий и пускается в путь в поисках ответов на свои вопросы. Движение по T64 и с тритоном на вершине (Рис. 4, тт. 7-9) звучит как напряженный вопрос. Прохождение мелодии через систему каденций – это поиск ответа на поставленный вопрос. Аккорды в этой пьесе словно «опутаны» мотивом кружения (Рис. 4), минорные и уменьшенные трезвучия передают состояние скованности, зависания в негативных переживаниях.

Конечное утверждение мажорного трезвучия Ре-мажора показывает конечную цель – выход из затруднительной ситуации, победа человека над своими страхами. Идея движения колеса фортуны, по нашему мнению,

передается здесь через барочную круговую форму, развитие мотива кружения, а также семантику тональностей в творчестве И. С. Баха. Ре-минор – символ смерти, Ре-мажор – утверждение яркого жизненного начала.

По нашему мнению, символика колеса фортуны ярко показывает два способа восприятия человеком окружающего мира. При первом круге развития человек (аккорд) чувствует себя «растворенным» в потоке жизненных проблем и заложником неблагоприятных стечений обстоятельств. Во втором круге развития человек будто вырывается из порочного круга и обретает внутреннюю опору через утверждение мажорного трезвучия в конце произведения.

Рассмотренные нами примеры анализа музыки И.С. Баха на уроках сольфеджио и музыкальной литературы представляет собой разработку новой концепции обучения в младших классах. Мы постарались учесть и использовать новейшие исследования отечественных авторов:

- **исторический принцип** подбора материала предложенный Л.М. Масленковой. На теоретических предметах клавирные сочинения И.С. Баха рассматриваются нами в тесной связи с эстетическими категориями эпохи Барокко. Элементы музыкальной ткани, в частности аккорд (трезвучие, септаккорд) – мы рассматриваем в контексте исторического процесса развития ладогармонического мышления.

Активное использование новых методов: семантического анализа (Л.Н. Шаймухаметова), метода персонификации элементов музыкального языка (Ю.Н. Привалова) тесно смыкающегося с методом наглядно-образного моделирования (Т.Э. Тютюнникова), позволяют искать новые формы работы в процессе анализа нотного текста в младших классах.

Авторский метод, предложенный в данной работе, является синтезирующим: объединяет различные методы, ставшие традиционными в педагогической практике через нетрадиционные приемы и формы. Например, вербальную подачу теоретического материала в виде сказки мы предлагаем сделать сюжетной основой всего урока, поданного в форме *психотехнической игры*. Эта форма урока, на наш взгляд, является приемлемой для возраста младших школьников, когда им еще трудно отделить свое от чужого, композиторское воспринимается легче им через призму собственной личности. Через игру у детей появляется возможность прочувствовать и пережить происходящие в музыке события изнутри: через создание интерпретаций сюжета, сочинение сказок или ассоциативного проживания собственного опыта.

Анализ музыкального содержания в первом звене музыкального профессионального обучения, помогает создать теоретическую базу на уровне чувства и восприятия. Сопереживая героям сказки, ребенок активно включается в процесс анализа, ему интересно услышать и найти в нотах, где спряталась Принцесса, Принц или Дед Мороз. Если слух и внимание активизированы, значит основа для дальнейшего развития его творческого мышления заложена. Ему интересно будет дальше углубляться и раскрывать для себя все новые и интересные моменты, происходящие в музыке. Если процесс восприятия и запоминания при традиционном подходе можно обозначить формулой «услышал – много раз повторил – выучил – запомнил», то при замене «скучной» теории живыми ассоциативными образами обучение становится непреднамеренным, естественным: «услышал – почувствовал – осознал – запомнил без особых усилий».

Эффективность подобного подхода, на наш взгляд, помогает разом решить ряд проблем начального обучения. Учащиеся исполнительских отделений через постижение содержания музыки учатся творчески подходить к исполнению произведения. В процессе анализа материала происходит подготовка слуха к восприятию более сложных образцов урока музыкальной литературы, а также вырабатываются навыки творческого использования изученного материала в собственных сочинениях.

Таким образом, на основе изучения механизмов процессов, происходящих в ладу, гармонии и т.д. учащиеся получают в руки ключи, которыми открывается не только мир высокой музыки, но также их собственный мир развивающейся личности. Через музыку различных стилей ученик учится познавать себя, свое место в окружающем мире. Музыка изучается и слушается не потому, что так требует программа или для получения хороших оценок, она становится средством, одним из путей, через которые человек постигает себя и учится находить ответы на актуальные вопросы, соответствующие его уровню развития и потребностей.

На основе принципа персонификации музыкальных элементов в процессе вокально-интонационной работы и анализа музыкального материала происходит формирование и развитие не только ладового, гармонического, но и стилевого слуха и мышления. Поэтому мы делаем вывод, что анализ музыкального текста на теоретических предметах в младших классах является необходимой и важной формой работы, которая способствует развитию

активного музыкального слуха, способного воспринимать и оперировать образцами различных художественных стилей.

Метод персонификации элементов универсален, и его можно использовать на обычных уроках при объяснении теоретического материала, как иллюстрацию к терминологии, на слуховом анализе элементов музыкального языка и произведений на слух и т.д. Также данная работа может быть интересна и полезна преподавателям исполнителям для поиска более глубокого и интересного подхода к нотному тексту с точки зрения исполнительских интерпретаций.

Автор работы надеется, что открытые приемы и методы работы найдут отклик у тех преподавателей, которые стремятся сделать обучение и изучение музыки не просто качественным, но интересным и увлекательным для детей. Возможно, для некоторых это послужит толчком для собственных открытий в процессе погружения в глубокий и увлекательный мир классической музыки.

Список литературы

1. Бершадская Т.С. Лекции по гармонии/ Издание 2-е, дополненное, Л.: Музыка, 1985. – 173 с.
2. Лобанова М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 336 с. – (Письмена времени).
3. Масленкова Л.М. Интенсивный курс сольфеджио: Методическое пособие для педагогов. – Санкт-Петербург: Союз художников, 2003. – 175 с.
4. Носина В.Б. О композиции и содержании французских сюит И.С. Баха. Философское содержание // Сюиты Баха для клавира. О символике Французских сюит Баха. – М.: Издательский дом «Классика-XXI»: 2023, 156 с.
5. Носина В.Б. Символика музыки И.С. Баха. – Санкт-Петербург, 1997. – 48 с.
6. Середа В.П. Как оживлять звуки, как открывать музыку. Логика классической тональной системы. Учебно-методическое пособие. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2011. – 196 с.
7. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи...Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Монография – М.: УРСС, 2006, 16, 5 п.л.

8. Ханнанов И.Д. Риторика в Барокко и в Романтизме: позиционирование субъекта // Логос, 2001.

9. Шаймухаметова Л.Н. Креативное обучение на уроках сольфеджио (из опыта работы Лаборатории музыкальной семантики) lab-ms.narod.ru/.../shajmukhametova_l.n-kreativnoe_obuchenie.

10. Шаймухаметова Л.Н. Семантические процессы в музыкальной теме: автореферат дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. – М., 2000. – 44 с.

11. Шушкова О.М. Рабочая программа дисциплины «Музыкальная форма». – Новосибирск, 2022. – 46 с.

© Привалова Ю.Н., 2026

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026

Сборник статей

Всероссийской научно-практической конференции,
состоявшейся 19 февраля 2026 г. в г. Петрозаводске.

Ответственные редакторы:

Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

Подписано в печать 23.02.2026.

Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7.79.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ. 35

office@sciencen.org

www.sciencen.org

16+

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы
«Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

1. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-практических конференций
<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



2. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов
<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/>



3. в составе коллективных монографий
<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/>



<https://sciencen.org/>